

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-graduação em tecnologia, ambiente e sociedade

Mestrado interdisciplinar

José Gaspar Rosa

**OS EFEITOS DO RANKING DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM)  
NA REALIDADE DAS ESCOLAS DE TEÓFILO OTONI NAS PERSPECTIVAS DOS  
ATORES ENVOLVIDOS**

Teófilo Otoni

2016

José Gaspar Rosa

**OS EFEITOS DO RANKING DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM)  
NA REALIDADE DAS ESCOLAS DE TEÓFILO OTONI NAS PERSPECTIVAS DOS  
ATORES ENVOLVIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Tecnologia, Ambiente e Sociedade (PPGTAS) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, para obtenção do grau de Mestre. – Linha de Pesquisa- Gestão e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Coutinho de Souza.

Teófilo Otoni

2016

Ficha Catalográfica  
Preparada pelo Serviço de Biblioteca/UFVJM  
Bibliotecário responsável: Gilson Rodrigues Horta – CRB6 nº 3104

R788e Rosa, Jose Gaspar.  
2016 Os efeitos do ranking do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) na realidade das escolas de Teófilo Otoni nas perspectivas dos atores envolvidos. / Jose Gaspar Rosa. Teófilo Otoni: UFVJM, 2016.  
115 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Ambiente e Sociedade, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Coutinho de Souza.

1. Enem. 2. Ensino médio. 3. Ranqueamento. I. Título.

CDD: 379

José Gaspar Rosa

**OS EFEITOS DO RANKING DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM)  
NA REALIDADE DAS ESCOLAS DE TEÓFILO OTONI NAS PERSPECTIVAS DOS  
ATORES ENVOLVIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* Mestrado em Tecnologia, Ambiente e  
Sociedade (PPGTAS) da Universidade Federal dos Vales  
do Jequitinhonha e Mucuri – Linha de Pesquisa: Gestão e  
Sociedade.

Orientador: Márcio Coutinho de Souza

Data da aprovação 21/10/2016.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivana Carneiro Almeida – UFVJM

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geórgia Fernandes Barros – UFVJM

---

Prof. Dr. Márcio Coutinho de Souza – UFVJM

## **AGRADECIMENTOS**

Este estudo é, para mim, a realização de um sonho partilhado com pessoas queridas em tempos e espaços diferentes sempre caminhantes no mesmo caminho, sinuoso e, ao mesmo tempo, envolvente. Ao percorrer essa estrada no decorrer dos anos, sonharam comigo e alimentaram minhas aspirações e inspirações.

Dessa forma, este texto é resultado de muitos encontros, de muitas conversas com pessoas que, de maneira direta ou indireta, o conceberam comigo.

A finalização deste projeto foi resultado de muito esforço e determinação pessoal, mas contou com a contribuição de muitas pessoas. Nominá-las seria correr o risco de cometer injustiças, já que a memória é traiçoeira e, com certeza, alguém ficaria sem ser mencionado.

Assim, encaminho a todos os meus sinceros agradecimentos. Àqueles que participaram dessa trajetória, eu agradeço imensamente. Não existem palavras para expressar o meu muito obrigado.

Entretanto, deixo um agradecimento especial ao meu orientador Prof. Dr. Marcio Coutinho, pela paciência, pela dedicação e, principalmente, por entender e respeitar meu tempo.

A todos vocês que caminharam e que espero, sinceramente, continuem caminhando ao meu lado eternamente, muito obrigado.

A todos e por tudo.

"Um país é uma casa grande onde construímos nossas pequenas casas. Constrói-se um país da mesma forma como se constrói uma casa. Com uma diferença. Para eu construir a minha casa, bastam o meu Sonho e a minha Inteligência. Mas, para se construir essa grande casa chamada país, é preciso que muitos sonhem o mesmo sonho. Quando muitas pessoas sonham juntas o mesmo sonho dessa grande casa chamada país, temos um povo. É o povo que constrói um país.

Esta é uma das missões da educação: formar um povo. Ou seja, ajudar as pessoas a sonhar sonhos comuns para que juntas, possam construir um país melhor.

As escolas devem ser espaço onde alunos e professores sonham e compartilham sonhos, porque sem sonhos comuns não há povo, e não havendo um povo não se pode construir um país."

Alves, Rubens (2003)

## RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar os efeitos do *ranking* do Enem na prática pedagógica e no currículo escolar do ensino médio nas escolas públicas estaduais do município de Teófilo Otoni, no estado de Minas Gerais a partir da percepção dos atores envolvidos (docentes e gestores) no ano 2016. Como objetivos específicos foram analisadas as políticas educacionais na contemporaneidade; as diretrizes do ensino médio e o papel do Enem no cumprimento dessas diretrizes. Foram também identificados os efeitos do Enem na realidade do ensino médio das escolas a partir da percepção dos docentes e gestores das escolas públicas de Teófilo Otoni, a partir da criação desse exame. Para atender aos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir dos estudos divulgados sobre o tema, análise documental da legislação pertinente e das principais orientações emanadas do Ministério da Educação acerca desse exame e pesquisa de campo nas escolas do município. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro gestores e aplicados vinte e três questionários para os docentes das escolas: Coqueiros, Urucuia, Santana e São Jorge. Os dados revelaram que o ranqueamento das escolas está provocando uma alteração das práticas escolares com vistas a se situarem em posição melhor na divulgação do próximo ranqueamento. Mostraram, também, a existência de competição entre escolas e o estreitamento curricular, uma vez que as ações de sala de aula são planejadas com ênfase em projetos de revisão de conteúdos com o objetivo de preparar o estudante apenas para se sair bem na prova. Revelaram, igualmente, que as escolas vêm criando um currículo informal voltado especialmente para preparar os estudantes para obterem bons resultados no Enem deixando de lado o objetivo principal do currículo que é a formação humana e a qualidade do ensino. Isso porque os resultados desse exame têm provocado alterações na rotina das escolas por meio da adequação do currículo e das práticas pedagógicas atreladas a esses resultados.

Palavras-chave: Enem, ensino médio, ranqueamento.

## **ABSTRACT**

The present project intend to analyze the effects of the Enem ranking on pedagogical practices and also on educational curriculum of the publics high schools of the city of Teófilo Otoni, in Minas Gerais state, by the feelings of the (teachers and managers) in the year 2016. As the main objective were analyzed the current educational policies, the guidelines of high school education, and the influence of Enem on the achievement of what was proposed. The effects of Enem into the reality of the public high schools of the city were identified by the feelings of teachers and managers. To achieve the proposed goals, a bibliographic research were done involving the studies about this theme, the main guidelines published by the Education Ministry, the analyze of relevant legislation and also field research on the schools. The field research has been based on semi-structured interview with four managers, and the application of twenty three quizzes for the teachers of the schools: Coqueiros, Urucuaia, Santana and São Jorge. The data revealed that the schools practices have been changing in an act to look for better positions on the Enem ranking. They also showed the crescent competition between the schools and the intake of the curriculum once the acts on class are planed just to prepare the students for the test. This situation ends up creating a non-formal curriculum once the main objective of the institutions became a better position, leaving apart the most important value of public education, the human formation and quality of education.

**Key words:** Enem, high school, ranking.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas do ensino médio no Brasil no período de 2000-2013 .....	42
Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos docentes da Escola dos Coqueiros.....	79
Gráfico 3 – Grau de escolaridade dos docentes da Escola Santana .....	79
Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos docentes da Escola Urucuia.....	80
Gráfico 5 – Influência do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola São Jorge .....	84
Gráfico 6 – Influência do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola Urucuia .....	85
Gráfico 7 – Influência do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola Santana .....	85
Gráfico 8 – Influência do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola dos Coqueiros .....	85
Gráfico 9 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola Santana .....	87
Gráfico 10 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola dos Coqueiros .....	87
Gráfico 11 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola Urucuia. ....	88
Gráfico 12 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola São Jorge. ....	88
Gráfico 13 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola dos Coqueiros.....	93
Gráfico 14 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola Santana .....	94
Gráfico 15 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola Urucuia.....	94
Gráfico 16 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola São Jorge .....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE – Associação Brasileira de Educação

ACO – Avaliação das Condições de Oferta

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNC – Base Nacional Comum

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CE – Comunidade Europeia

CBE – Conferências Brasileiras de Educação

Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Ensino Primário

ES – Ensino Secundário

EUA – Estados Unidos da América

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GQTE – Gerência de Qualidade Total na Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituto de Ensino Superior

Ifet – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
ONG – Organização Não Governamental  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
ProUni – Programa Universidade para Todos  
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
Proqualidade – Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau  
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
Saep – Sistema de Avaliação do Ensino Público  
SAT – Scholastic Assessment Test  
SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais  
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
Sisu – Sistema de Seleção Unificada  
TRI – Teoria de Resposta ao Item  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Justificativa e problema de pesquisa .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>16</b>
<i>1.2.1 Objetivo geral.....</i>	<i>16</i>
<i>1.2.2 Objetivos específicos .....</i>	<i>16</i>
<b>1.3 Estrutura do Trabalho .....</b>	<b>16</b>
<b>2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE: O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Perspectivas de políticas educacionais na contemporaneidade.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Aspectos políticos legais do ensino médio no Brasil .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 Considerações finais do capítulo .....</b>	<b>44</b>
<b>3 O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM), SUAS REFORMULAÇÕES E O CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 A criação do exame nacional do ensino médio (ENEM) e suas reformulações.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Resgate de pesquisas com maior proximidade com a temática.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3 O currículo e as diretrizes curriculares para o ensino médio e sua relação com o Enem .....</b>	<b>56</b>
<b>3.4 A função social da escola.....</b>	<b>62</b>
<b>3.5 Considerações finais do capítulo .....</b>	<b>66</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>68</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1 Caracterização dos <i>locus</i> de pesquisa .....</b>	<b>74</b>
<b>5.2 Resultados e discussões .....</b>	<b>78</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>116</b>



## 1 INTRODUÇÃO

“Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas,  
um léxico só não é suficiente”.  
*João Guimarães Rosa*

As políticas educacionais, no âmbito do discurso oficial para o ensino médio no País, foram definidas a partir da Lei n. 9.394-96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional tendo como finalidades básicas: i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; ii) a preparação básica do educando para o trabalho, a cidadania e a capacidade de aperfeiçoamento posterior; iii) o aprimoramento do educando no aspecto ético e crítico; iv) a capacidade de compreender os fundamentos dos processos científicos e tecnológicos e ser capaz de relacionar sua teoria com a prática. Essa mesma legislação também estabelece que o ensino médio adote metodologias de ensino e avaliação para estimular o estudante (BRASIL, 1996).

Na análise desse nível de ensino, o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 avaliou as diretrizes para o ensino médio, declarando que o Brasil precisava investir na educação para alcançar o desenvolvimento. Entretanto, tal fato só seria possível a partir do crescimento da capacidade tecnológica e da formação de profissionais de níveis médio e superior. Nesse mesmo parecer, o relator, Conselheiro José Fernandes de Lima, afirmou que “[...] sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, [...] não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o país dê o grande salto para o futuro” (CNE/CEB, 2012, p. 1).

Dessa forma, o parecer defende a garantia do acesso e permanência dos jovens no ensino médio e, ao mesmo tempo, a manutenção das especificidades desse ensino por meio da geração de competências e habilidades para empregabilidade, preparação para o mercado de trabalho e também para uma formação humanística mediante a aquisição de saberes, que possibilite o jovem a enfrentar os desafios futuros.

Para avaliar o ensino médio, a Portaria n. 438, de 1998, editada pelo Ministério da Educação, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, dentre seus objetivos, propôs criar uma referência nacional para os egressos do ensino médio e fornecer subsídios às modalidades de acesso à educação superior. Assim, se constituiu em uma ferramenta que possibilitou perceber o cumprimento das diretrizes do ensino médio, permitindo ainda verificar se os alunos adquiriram as habilidades e competências estabelecidas em suas diretrizes.

A partir de 2009, o Ministério da Educação reformulou o exame, passando a ser

também uma avaliação para o ingresso no ensino público superior. De acordo com Pinto (2002), essa renovação propunha uma abordagem interdisciplinar do conhecimento vinculando a teoria à prática e deveria funcionar também como instrumento indutor da renovação do ensino médio a partir da necessidade de se modificar a sua estrutura curricular.

A grande maioria das instituições públicas de ensino superior e algumas privadas já utilizam a nota do Enem para selecionar seus alunos, substituindo o vestibular que vem sendo gradativamente extinto. Para realizar tal intento, o exame é realizado anualmente e o Ministério da Educação divulga, não só a nota individual de cada aluno, mas também as notas das escolas em nível nacional.

De acordo com Krawczyk (2013), a divulgação desse resultado por escola, segundo o Ministério da Educação, permite às escolas avaliar seus resultados e estabelecer estratégias visando à melhoria da educação. No entanto, percebe-se que essa divulgação tem provocado a formação de um *ranking* propiciando uma disputa entre as escolas com o intuito de melhorar a classificação de cada uma, uma vez que isso tem servido como divulgação para atrair novos alunos e investimentos financeiros.

O Enem, objeto desta pesquisa, foi implantado no País sob a coordenação do Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de abrangência nacional. Destarte, o presente estudo foi realizado a partir da análise de quatro escolas públicas no município de Teófilo Otoni, selecionadas por sua colocação no resultado do Enem, cujos nomes fictícios são: Escola dos Coqueiros, Escola de Santana, Escola das Três Barras e Escola Urucuia, sendo que todas ofereciam o ensino médio e participaram do Enem no ano de 2016.

### **1.1 Justificativa e problema de pesquisa**

A justificativa para tal estudo decorre da experiência profissional do autor, já que, no ano de 1997, iniciou sua atuação profissional na 37ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) – órgão oficial da Secretaria Estadual da Educação do Estado de Minas Gerais – exercendo a função de técnico em conteúdo curricular, sendo um dos responsáveis pelo acompanhamento do ensino médio nas escolas da região. No mesmo ano, exerceu atividades na iniciativa privada atuando como professor de história em uma escola particular na cidade de Teófilo Otoni, ministrando aulas no ensino médio até o ano de 2013. A partir desse ano, o autor passou a se dedicar apenas ao magistério do ensino superior.

Dessa forma, foi possível vivenciar os desafios propostos pelo ensino médio no País que se reproduziam em sua região: um ensino médio público que transitava entre o profissionalizante (principalmente o magistério) e o ensino médio propedêutico. Na função de técnico curricular, tinha a obrigação de acompanhar e assessorar as várias escolas públicas que ofereciam tais modalidades de ensino no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni.

Durante esse período de atuação em espaços educacionais, foi possível acompanhar as várias mudanças ocorridas no cenário nacional como a elaboração e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEs) para a educação básica e vários mecanismos de avaliação de sistema como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além das avaliações estaduais.

Além disso, foi possível acompanhar a implantação de novas propostas educacionais no estado de Minas Gerais, principalmente a partir da década de 1990. Propostas tais como: a Gerência de Qualidade Total na Educação (GQTE) e o Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (Proqualidade)<sup>1</sup>, que tinham como objetivos básicos eliminar o fracasso escolar representado por índices elevados de repetência e reprovação, resultando em evasão escolar e também o projeto Equidade Educativa que propunha a reformulação do ensino para garantir que todos tivessem acesso à educação de qualidade em todas as regiões.

Esses projetos começaram a ser implementados no governo Helio Garcia (1991-1994) que teve como secretário da educação Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto e continuou com o governador Eduardo Azeredo (1995-1998) e teve na pasta da educação João Batista dos Mares Guia. Estes dois projetos deram origem a vários subprojetos que trouxeram como consequências a implantação das eleições para diretores das escolas e dos Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa de Avaliação da Escola Pública, descentralização administrativa e pedagógica das escolas, capacitação dos professores e dos dirigentes escolares e melhoria da rede física escolar etc.

Vale ressaltar que a experiência mais significativa foi o desenvolvimento do projeto de reestruturação do ensino médio e sua implementação na SRE. Para conseguir tal objetivo, foi necessário visitar todas as escolas de ensino médio da Superintendência a fim de discutir junto aos professores, gestores, especialistas, pais e alunos o referido projeto.

---

<sup>1</sup> Programa que implantou, nas escolas públicas, uma tecnologia gerencial de Controle de Qualidade Total, com treinamento de seus profissionais para que as escolas pudessem atingir o objetivo de ampliar em 18% o número de alunos que alcançavam a 5ª série sem repetência em cinco anos e a redução das taxas de repetência no ensino fundamental entre os anos de 1994 e 1999.



A reestruturação do ensino médio, naquele período, foi elaborada diante de estudos efetuados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que analisava as características econômicas das regiões onde estavam inseridas as escolas mineiras de 2º grau profissionalizantes e sua adequação em relação ao curso oferecido e propunha substituir aqueles que não se adequavam.

Dados levantados por Ferreti (2015) apontam que, na região de abrangência da 37ª SRE, existiam apenas cursos profissionalizantes de ensino médio de magistério e contabilidade, mas as orientações da Secretaria de Estado da Educação indicavam outros cursos tais como técnico em agropecuária, técnico em gemologia, técnico em recursos hídricos, técnico em computação e outros, já que, segundo a Secretaria, eram essas as demandas da região. Diante dessas pesquisas, as diretrizes foram para que os cursos profissionalizantes existentes fossem encerrados e se transformassem em cursos propedêuticos.

Ao encaminhar essas discussões nas várias escolas, foi possível perceber a revolta dos sujeitos envolvidos contra as decisões do Estado, que estavam sendo implantadas de cima para baixo, sem uma consulta à população. Foi possível, porém, notar também que grande parte dos estudantes e professores aprovou as medidas a serem tomadas, porque percebiam que o ensino profissionalizante não resultava em ganho efetivo para os estudantes. Dessa forma, não profissionalizavam e nem possibilitavam uma boa formação propedêutica, sendo assim falho em seus aspectos curriculares e pedagógicos.

Os anos se passaram e foi possível acompanhar, ainda, como integrante do ensino médio, a implantação do Enem e perceber que este, apesar de sem credibilidade nos anos iniciais, posteriormente se constituiu numa ferramenta de avaliação importante para os estudantes, principalmente quando perceberam a possibilidade de cursar o ensino superior, algo que a grande maioria almejava, mas não conseguia, em decorrência de dificuldades financeiras e concorrência desleal com os vestibulares programados para atender uma camada economicamente privilegiada, que podia pagar cursinhos preparatórios durante meses e até anos.

Foi possível perceber que, na iniciativa privada, as primeiras avaliações do Enem não provocaram grande envolvimento por parte dos estudantes, mas, a partir da sua reforma, ocorreu um processo de valorização quando o exame passou a ser utilizado para ingresso nas universidades e faculdades, principalmente as públicas. Assim, ocorreu a gradual transferência da importância da aprovação nos vestibulares para a possibilidade de se obter uma boa nota a fim de conseguir vagas nas universidades e faculdades. A partir dessa

valorização, foi que surgiu o ranqueamento das escolas que participavam do Enem e o aumento de sua importância como instrumento mercadológico pela direção da escola privada.

Dessa forma, o interesse pelo tema e a escolha do município de Teófilo Otoni para ser pesquisado, se deram, principalmente, em decorrência da atuação profissional do autor na área da educação, especialmente no ensino médio. A escolha das escolas foi decorrente de suas classificações no Enem. Estão localizadas na cidade de Teófilo Otoni, muito próximas geograficamente, e o resultado no exame aponta realidades distintas: Escola dos Coqueiros, Escola de Santana, Escola das Três Barras e Escola Urucuia.

Outra justificativa para a escolha das escolas decorre das características da região onde estão localizadas, a saber: baixo poder aquisitivo e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), essa região é reconhecida pela extrema carência de recursos econômicos (Pnud, 2013), sendo que a oferta de um bom ensino médio se constitui em uma ferramenta para transformar a realidade local. E também pelo fato de estarem localizadas na região onde se situa um dos Campi da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o Campus Mucuri, sendo que tal pesquisa poderá contribuir para promover uma avaliação das escolas de ensino médio na região, promovendo a reavaliação de suas estratégias e permitindo o desenvolvimento de mecanismos que propiciem sua melhoria educacional.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como problema central: **verificar quais os efeitos do ranking do Enem na prática pedagógica e no currículo escolar do ensino médio em quatro escolas do município de Teófilo Otoni, na percepção dos atores envolvidos (docentes e gestores),**

Parte-se do pressuposto de que o Enem tem direcionado sobremaneira as práticas pedagógicas no interior das escolas, principalmente no que se refere ao currículo. Nesta pesquisa, opta-se pela percepção dos docentes e gestores que atuam nas escolas públicas de ensino médio para identificar tais impactos.

Diante de tal tarefa, faz-se necessário retomar a epígrafe dessa introdução, na qual o texto de Rosa (1983, p. 74) afirmou que “[...] quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente”. Assim também, o que o autor desta pesquisa escreve é resultado de suas vivências, leituras e pesquisas e não podendo se desvincular do passado e das experiências vividas. A essa prática profissional, acompanhada e vivenciada nas mudanças recentes do ensino médio no País, somam o interesse e desafio por esse objeto de pesquisa.

## **1.2 Objetivos**

Para melhor compreensão da pesquisa, os objetivos serão divididos em geral e específicos.

### ***1.2.1 Objetivo geral***

Analisar, a partir da percepção dos atores envolvidos (docentes e gestores), os efeitos do ranking do Enem na prática pedagógica e no currículo escolar do ensino médio nas escolas públicas estaduais do município de Teófilo Otoni, no Estado de Minas Gerais no ano de 2016.

### ***1.2.2 Objetivos específicos***

Já, como objetivos específicos, elencam-se os seguintes:

- analisar as políticas educacionais na contemporaneidade;
- analisar as diretrizes do ensino médio e o papel do Enem no cumprimento dessas diretrizes;
- identificar os efeitos do Enem na realidade do ensino médio das escolas a partir da percepção dos docentes e gestores das escolas públicas de Teófilo Otoni, a partir da criação do Enem.

## **1.3 Estrutura do Trabalho**

O trabalho, ora apresentado, foi dividido em seis partes, sendo que, na primeira parte, será explanado o tema da pesquisa apresentando a justificativa para tal estudo, o questionamento central bem como o pressuposto que irá nortear o desenvolvimento deste estudo. Na segunda parte será descrita a metodologia utilizada e os passos tomados para chegar ao resultado final deste trabalho.

Na terceira parte se dissertará, sobre as políticas educacionais na contemporaneidade com ênfase no desenvolvimento do ensino médio no Brasil, demonstrando que a atual situação desse nível de ensino é resultado de seu desenvolvimento histórico e consequência

das variadas legislações que embasaram seu funcionamento ao longo dos anos, desde o seu aparecimento ainda no período do Brasil colônia.

A quarta parte tratará da criação do Exame Nacional de Ensino Médio e suas reformulações, a criação do *ranking* das escolas que participam desse exame, a importância do currículo no ambiente escolar, bem como as várias diretrizes curriculares que foram implantadas no ensino médio no Brasil, sua relação com o Enem e, ainda, discutirá a função social da escola caracterizando sua importância e a relação com o Enem.

E finalmente, a quinta parte demonstrará o resultado das pesquisas de campo para identificar o questionamento central do presente trabalho e tentará responder ao objetivo central, ou seja, se o Enem e o *ranking* das escolas vêm provocando alterações na prática escolar e no currículo das escolas públicas estaduais do município de Teófilo Otoni, sendo que na sexta parte o autor apresentará suas considerações e propostas de trabalhos a serem desenvolvidas sobre o assunto pesquisado.

## **2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE: O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO**

O presente capítulo apresentará e analisará o desenvolvimento das políticas educacionais na contemporaneidade, com ênfase no surgimento e desenvolvimento do ensino médio no Brasil, demonstrando sua importância e implicações na sociedade atual.

Para entender essas políticas, será estabelecida uma linha cronológica do desenvolvimento e implantação de tais políticas, explicitando, no seu desenvolvimento histórico, suas transformações, ações realizadas e diretrizes norteadoras.

Por se tratar de políticas públicas, em que a presença do Estado é primordial, a consulta aos documentos oficiais se torna fundamental, já que são eles que demonstrarão as nuances do poder público ao direcionar o encaminhamento dessas políticas educacionais. Sendo assim, todo o capítulo será permeado também pela análise dos principais documentos que nortearam a educação brasileira e os principais documentos internacionais que a influenciou.

### **2.1 Perspectivas de políticas educacionais na contemporaneidade**

Analisar as políticas públicas na contemporaneidade, principalmente as educacionais, tornou-se importante em decorrência das alterações ocorridas nos últimos anos, no tocante à sua implementação, sua execução, sua gestão, seu monitoramento e principalmente a avaliação (RUA, 2014). Todas essas mudanças apresentaram um viés político em decorrência do fato de tais mudanças nas políticas educacionais serem efetuadas pelo governo, atendendo às suas diretrizes ideológicas e sociais, atendendo ao argumento de que “[...] a busca por mais efetividade, na realização dessas políticas é, cada vez mais, reclamada por diferentes setores sociais” (SILVA, 2014, p. 212).

Ainda nesse sentido, de acordo com Santos (2014), essas políticas educacionais foram fortemente influenciadas por dois movimentos: um com aspectos sociais e outro de aspecto puramente econômico, mas ambos marcaram profundamente a sociedade mundial a partir do século XX, sendo que o movimento social defendia complementar o desenvolvimento econômico com proteção social, enquanto o outro defendia a acumulação de riquezas como fator para crescimento social.

De acordo com Santos (2014), o primeiro movimento econômico ficou conhecido como *Welfare State*, ou estado de bem-estar social. Este termo tem várias origens, mas, inicialmente, foi utilizado pelos socialistas no final do século XIX para definir um modelo político de transição do capitalismo para implantação do socialismo. Posteriormente, vários regimes políticos se apropriaram do nome, mas este se concretizou de fato nos países europeus desenvolvidos, após a Segunda Grande Guerra Mundial, sendo “[...] resultado de um compromisso histórico entre as classes trabalhadoras e os detentores do capital” (SANTOS, 2014, p. 650).

Segundo Gomes (2006), esse movimento só ganhou amplitude após a Segunda Grande Guerra Mundial, em decorrência da situação crítica que os principais países capitalistas mundiais enfrentaram em seus sistemas econômicos. Nesse período, esses estados capitalistas vivenciaram uma crise econômica que se iniciou antes da grande guerra, agravou-se após o seu término, culminou com a crise de 1929 e gerou reflexos para os anos posteriores.

De acordo com o autor, os países capitalistas, para contornar essa crise, realizaram várias experiências políticas, econômicas e sociais, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, tendo como primeiro objetivo minimizar as desigualdades sociais, mas, ao mesmo tempo, promover uma circulação monetária que gerasse movimentação econômica. Foram essas experiências que originaram o *Welfare State*, que, implantado nos Estados Unidos como *New Deal*, se expandiu pelo resto do mundo.

O que ficou conhecido como *New Deal* no governo de Franklin Roosevelt (1933-45), não passou apenas de um conjunto de medidas de políticas econômicas e sociais na tentativa de salvar os EUA de sua maior crise econômica da história. Entre as diversas medidas, destacam-se, portanto: criação de um sistema de seguridade social, com benefícios para os trabalhadores em termos de aposentadorias; criação de um sistema de seguro-desemprego; e fornecimento de auxílio financeiro às famílias menos abastadas e com filhos em idade de dependência (GOMES, 2006, p. 206).

Para Anderson (1995), a expressão *Welfare State* já havia sido utilizada na Inglaterra durante a Segunda Grande Guerra Mundial para caracterizar governos que se opunham naquele momento ao totalitarismo, representado principalmente pelo nazismo e fascismo, mas após o conflito, passou a designar o conjunto de medidas políticas, econômicas constituídas por inúmeros benefícios sociais que tinham o intuito de proteger a população contra os efeitos do desemprego adotados por vários estados.

Após a guerra e sua grande destruição ocorrida principalmente na Europa, foi necessário aumentar a participação do Estado na sociedade, o que acabou por fortalecer a política do bem-estar ou *Welfare State*. Nesse período, o Estado montou as estruturas de

seguridade social, investiu em habitação, transportes, saneamento e em diversas políticas sociais tendo como objetivo provocar o aumento da capacidade de consumo dos trabalhadores, o que provocaria o surgimento de uma demanda reprimida que traria como consequência o aumento da capacidade de produção. Estes investimentos estatais provocaram a participação do capital privado em outros setores tendo como resultado um grande desenvolvimento tecnológico (GOMES, 2006).

Essa política foi positiva para o capitalismo, uma vez que a grande maioria dos países que adotaram esse sistema econômico conseguiu desenvolver sua economia, acabando por difundir a ideia de que a participação do Estado no setor econômico era benéfica, principalmente pelo fato de atenuar o desemprego e suas consequências que era a grande preocupação do Estado e de parte da população (GOMES, 2006). Corroborando tal afirmativa, assim se posiciona outro pesquisador:

[...] apenas uma minoria escassa de trabalhadores [...] pode pessoalmente falar de desemprego em massa pessoalmente experimentado por eles ou de alguma lembrança de algumas décadas atrás, quando mesmo nos anos de prosperidade, o medo do desemprego era uma nuvem sinistra no horizonte para todas as famílias de classe assalariada. É seguro predizermos que, em país algum entre os ocidentais, um novo período de desemprego generalizado será tolerado pelo povo (MYRDAL, 1962, p. 83).

Nessa mesma direção, Moro (2013) afirma que essa política econômica foi utilizada pelo Estado para apoiar a população e, indiretamente, o setor econômico, assegurando às famílias uma renda mínima, garantindo segurança aos cidadãos (a partir da instituição de normas de proteção como seguro desemprego, aposentadoria, saúde pública, abonos previdenciários e outras benesses) e principalmente garantindo que todo cidadão recebesse o melhor atendimento dos serviços sociais disponíveis. Neste sentido, “[...] o Estado instituía-se como administrador, idealizador e orientador de programas de políticas públicas, preenchendo o vazio deixado pelo mercado, que se mostrava incapaz de trabalhar convenientemente com o desenvolvimento econômico” (MORO, 2013, p. 57).

Conforme outro pesquisador, essas políticas foram além,

[...] do conjunto das políticas públicas e sociais tem uma tripla função. Primeiro, cria condições para o aumento da produtividade que, pela sua natureza ou volume, não podem ser realizadas pelas empresas individuais, abrindo assim o caminho para a socialização dos custos da acumulação capitalista, razão por que a redução dos lucros em curto prazo redundará, no médio prazo, em expansão dos lucros. Segundo, as despesas em capital social aumentam a procura interna de bens e serviços através de investimentos e consumos coletivos e individuais. Terceiro, garante uma expectativa de harmonia social porque assenta na institucionalização (isto é, normalização, desradicalização) dos conflitos entre o capital e o trabalho e porque proporciona uma redistribuição de rendimentos a favor das classes trabalhadoras

(salários indiretos) e da população carente, fomentando o crescimento das classes médias, em todos criando um interesse na manutenção do sistema de relações, políticas, sociais e econômicas que torna possível essa redistribuição. (SANTOS, 2014, p. 551).

Dessa forma, a utilização dessas políticas públicas, que representaram uma intervenção do Estado na economia, serviu para induzir à produção de bens e serviços que, em um curto espaço de tempo, aumentou a produtividade do trabalho acabando por aumentar os lucros do capital. Conforme Santos (2014), as políticas sociais (direitos da população) tais como educação, saúde, serviços sociais, habitação, transporte urbano e outras, foram subsidiadas pelo poder público gerando dividendos para que fossem investidos na iniciativa privada, o que acabou por promover o crescimento econômico mundial.

O segundo movimento econômico ficou conhecido como neoliberalismo. Surgiu também depois da Segunda Grande Guerra Mundial, sendo inicialmente uma reação contra o movimento de bem-estar social. De acordo com Anderson (1995), foi uma reação teórica a partir de um texto escrito por Friedrich Hayek que defendia a retirada do Estado da economia, contrariando as propostas intervencionistas defendidas pelo Welfare State que se encontrava em seu apogeu. Este autor acreditava que a planificação da economia não poderia funcionar, e defendia o livre mercado, sem intervenções do Estado.

Diante desse fato, no momento de sua divulgação, esse modelo não ganhou grandes adeptos, já que os principais países passavam por uma fase de prosperidade após a destruição causada pela Segunda Grande Guerra Mundial. A partir de 1973, porém, a economia mundial começou a viver grande recessão, em decorrência da elevação dos preços do petróleo, o que provocou baixas taxas de crescimento econômico, altas taxas de inflação e ainda elevou estratosféricamente a dívida externa dos países de economia dependente (ANDERSON, 1995).

Nesse contexto, as ideias neoliberais começaram a se consolidar como alternativa viável para mudar o panorama mundial e começaram a ser adotadas em vários países. Nesse sentido e reforçando o pensamento de Anderson (1995), assim se posicionou Abreu (1995).

A primeira experiência, marcadamente neoliberal, ocorreu, paradoxalmente, em um país onde as liberdades públicas tinham sido abolidas, na ditadura militarista de Augusto Pinochet, no Chile, na curiosa mistura de repressão política e liberdade econômica. Nos países mais adiantados, políticas declaradamente neoliberais tiveram início com as sucessivas eleições, primeiro, a de Margareth Thatcher, no Reino Unido, em 1979. A de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1980 e a de Helmut Kohl, na Alemanha, em 1982. Cada uma dessas experiências teve as suas peculiaridades, mas o que as assemelha é que os três chefes de Estado permaneceram longo tempo no poder, além de minarem as estruturas herdadas do 'Welfare'. O 'Thatcherismo' encarnou mais radicalmente o receituário neoliberal: além dos cortes nos gastos sociais, criou um amplo espectro de desempregados,



conteve manifestações grevistas com uma energia draconiana, exerceu um estrito controle monetário, um vasto programa de privatizações e favoreceu a liberdade dos fluxos financeiros (ABREU, 2009, p. 142, grifos do autor da dissertação).

Sendo assim, conforme Anderson (1995), a implantação do neoliberalismo nesses países provocou a adoção de um Estado forte para suplantar os movimentos reivindicatórios, principalmente dos sindicatos, e garantir a participação estatal mínima nos gastos sociais. Para tal, foi necessária a adoção de práticas como o controle e regulação da moeda, aumento das taxas de juros, eliminação do controle sobre o fluxo financeiro, diminuição dos impostos sobre altos rendimentos, privatização das estatais e, principalmente, a estratégia de manter uma taxa de desemprego gerando um exército de mão de obra que ficou disponível para ser utilizado na desmobilização dos movimentos trabalhistas.

Dessa forma, esse modelo se assentou na substituição do Estado pelo mercado na regulação social, conhecido como *Estado mínimo* (SANTOS, 2014). Ainda, segundo Anderson (1995), esse movimento foi um fracasso no setor econômico, pois não conseguiu criar ou revitalizar as premissas básicas do capitalismo, tais como: contribuir para aumentar as taxas de crescimento econômico, tendo em vista que favoreceu principalmente ao capital especulativo e financeiro. Entretanto, acabou se tornando majoritário em decorrência da força do mercado. Nesse sentido, de acordo com Santos (2014), o neoliberalismo atingiu uma proporção até então inimaginável e poucos são os países que resistem atualmente aos seus princípios e até governos que se proclamavam de esquerda o adotaram e montaram as mais variadas estratégias para implantarem seu ideário como o governo Polonês e da República Tcheca.

Assim, no aspecto social, o neoliberalismo conseguiu tornar seus princípios hegemônicos, promovendo uma nova organização do Estado, livrando-o de atribuições, até então sob sua responsabilidade, originadas do antigo Estado de bem-estar social. Para conseguir resultado no setor social, de acordo com Silva (2014), o Estado passou a se orientar sob os princípios da produtividade, da eficiência, adotando uma prática gerencial, sendo a adoção das avaliações de desempenho estratégia fundamental para se conseguir tais objetivos.

Ainda, conforme Frigotto (2010), o resultado da hegemonia desse movimento econômico foi a eliminação das práticas originadas no Estado social, com a privatização das empresas públicas, redução da obrigação do Estado com os setores sociais, implantação de uma política monetarista, redução do poder de compra do trabalhador a partir da extinção da política de valorização do salário mínimo real, terceirização e publicitação (transferir, para organizações não estatais sem fins lucrativos, alguns serviços sociais e científicos tais como

hospitais, universidade, entidades culturais e outras). O Estado passou a ser orientado sob uma nova perspectiva, entendendo que o indivíduo não deve ser olhado pelo aspecto social.

Diante dessa nova perspectiva estatal, as políticas sociais, dentre elas as educacionais, se tornaram um serviço mercantil, permitindo a inserção da iniciativa privada nesse setor com o objetivo definido de auferir lucros. Ocorreu, então, no setor educacional, um desmonte dos princípios do *Welfare State* que defendeu o Estado como fornecedor dos serviços educacionais gratuitos e de qualidade à população, substituído pelos princípios do *Estado mínimo* do neoliberalismo que preconizou a retirada dos organismos estatais do setor educacional (FRIGOTTO, 2010).

Assim, conforme Rabelo (2009), seguindo a tendência dos países que adotaram o modelo econômico neoliberal, iniciou-se a redefinição do Estado Brasileiro para essa perspectiva, consolidada a partir das gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso, (1995-1998; 1999-2002) com a implementação do Plano Diretor de Reforma do Estado. Reforçando o citado autor, Silva (2015) afirma que “[...] nesse plano, foram delineadas diversas mudanças aplicadas na administração pública em diferentes setores, sendo que essas reformas apresentadas tiveram reflexos nos governos subsequentes” (SILVA, 2014, p. 216).

Esse plano adotou uma nova dinâmica administrativa em que o Estado passou a ser gerencialista, com uma gestão que privilegiava a eficiência e eficácia; introduziu práticas de redução de gastos no setor público; concedeu à iniciativa privada parte das tarefas que estavam sob sua responsabilidade e, finalmente, implantou um sistema de avaliações de resultados “[...] visando aferir o produto e instalando a competitividade e a descentralização como pilares dessa eficiência e eficácia” (SILVA, 2014, p. 217).

O objetivo principal desta reforma foi ampliar a governança e implantar a eficiência no setor público. Neste sentido, o Estado retira sua responsabilidade do desenvolvimento econômico ficando na “função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12). Para os idealizadores do Plano, deveria haver uma redução do aparelho estatal para ganhar eficiência que seria conseguida através das privatizações, desregulamentações e terceirizações.

Para atender essas propostas, foram descentralizadas para o setor público não estatal a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica, limitando a ação do Estado àquelas funções que lhe eram próprias, como manter programas destinados à população em nível de miserabilidade. Diminuindo as despesas do Estado, é possível implantar um programa social adequado para quem pode arcar com seus custos e deixando um sistema precário para atender à maioria da população. Ou seja, quem tem condições financeiras tem acesso aos benefícios

que antes eram ofertados gratuitamente pelo Estado e quem não tem convive com a precariedade desses programas (MARONEZE, 2009).

Nessa nova lógica do Estado brasileiro neoliberal, se inseriu a educação. Conforme Hofling (2009), a gestão educacional adquire a configuração do Estado na qual está inserida, tendo em vista que este irá comandá-la e forjá-la para atender seus objetivos. Sendo assim, analisar as feições que a educação atingiu no Brasil, na década de 1990 do século passado, torna-se importante para entender sua situação atual e o objeto da presente pesquisa.

Para tal compreensão, é importante perceber que, a partir dos anos de 1990, as mudanças educacionais brasileiras foram influenciadas pelas políticas neoliberais tendo como principal objetivo manter e controlar a força de trabalho, finalidade que atendia à ordem monopolista do capital (MARONEZE, 2009).

Para cumprir essas propostas, foi necessário promover reformas no setor educacional adequando-o ao neoliberalismo, para formar a mão de obra a fim de ocupar os postos de trabalho que fossem surgindo. Nessa perspectiva e reforçando-a, Rabelo (2009, p. 4) se posicionou no sentido de que “[...] a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital”.

Com esses objetivos, as mudanças efetuadas pelo Estado brasileiro na política educacional foram comandadas pelas agências internacionais de financiamento “[...] em especial, o Banco Mundial” (GENTILI, 1996, p. 11), cuja orientação era que a principal estratégia fosse a descentralização educacional, transferindo as instituições escolares do plano federal para o estadual e, deste, para o municipal. Foram municipalizados os sistemas de ensino que desvincularam as escolas do controle gerencial por parte do governo federal.

A municipalização foi efetuada a partir da utilização do argumento de colocar fim ao centralismo educacional que era pernicioso e improdutivo, mas acabou por promover também uma desmobilização dos movimentos trabalhistas desse setor, provocando uma flexibilização das formas de contratação e, conseqüentemente, a redução salarial (GENTILI, 1996). Conforme já citado, foi uma estratégia orientada pelas organizações internacionais, como se percebe nos documentos emitidos pelo Banco Mundial.

La calidad de la educación puede mejorar cuando las escuelas tienen la autonomía necesaria para usar los insumos educacionales de acuerdo con las condiciones locales y de la comunidad y son responsables ante los padres y las comunidades. Las instituciones plenamente autónomas están facultadas para asignar sus recursos (aunque no necesariamente para recaudarlos) y para crear un medio educacional adaptado a las condiciones locales dentro y fuera de la escuela (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 14).

Essa descentralização não foi total, já que algumas funções ainda continuaram sob a responsabilidade do governo central, principalmente o desenvolvimento das políticas nacionais de educação, das reformas curriculares, do estabelecimento dos parâmetros e conteúdos básicos para um currículo nacional e o desenvolvimento de estratégias para a formação de professores baseadas nas novas diretrizes educacionais (MARONEZE, 2009).

Percebe-se que o neoliberalismo implantado no Brasil, no setor educacional, adotou a dinâmica da descentralização no tocante ao financiamento, mas continuou centralizador no aspecto do conhecimento, quando definiu currículos e sistemas avaliativos federais, conforme Gentili (1996) que assim se manifestou,

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública, e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (GENTILI, 1996, p. 14).

O mesmo autor afirma ainda que, dentre os principais impactos do neoliberalismo na educação, o mais importante foi a transferência dos princípios empresariais e produtivistas para as escolas, levando-as a serem administradas como empresas produtoras de serviços (educacionais), sendo que sua eficácia nesse quesito é que lhe garantirá uma posição no mercado. Dessa forma, deveria haver uma competição entre as unidades escolares a partir dos seus resultados, sendo que estes é que iriam situá-las no mercado (GENTILI, 1996).

Essas estratégias não ocorriam somente no Estado brasileiro, mas na maioria dos países de orientação capitalista. Havia a necessidade de se uniformizar e universalizar as medidas destinadas a promoverem as reformas educacionais de acordo com as diretrizes do Banco Mundial. Para essa finalidade, esse mesmo banco patrocinou a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (Unesco) na cidade de Jontiem, Tailândia, em 1990.

Rabelo (2009) afirma que essa conferência se tornou um marco divisor na educação em decorrência de suas análises e conclusões terem norteado a maioria das políticas educacionais, principalmente nos denominados países em desenvolvimento que compunham o

EFA 9<sup>2</sup>. Essa conferência contou com a participação de 150 países e, ao final do evento, foram aprovados vários documentos e diretrizes que compuseram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em maio de 1991.

Conforme Dias (2008), a elaboração do documento dessa conferência foi decorrente da constatação de que a realidade mundial apontava imenso número de crianças em idade escolar que não tinham acesso à escola, principalmente ao ensino primário, a existência de adultos em vários países que eram analfabetos funcionais, impedindo-os de terem acesso às novas tecnologias, somado ainda ao “[...] aumento da dívida de muitos países, ao aumento da população, à discrepância econômica entre as nações e dentro delas” (DIAS, 2008, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, Rabelo (2009) afirma que essa realidade mundial deixava evidente a necessidade de criar novas metodologias para formar e inserir essa população desqualificada dentro do cenário econômico, e a educação era o único caminho para conseguir tal objetivo. Daí a conferência de Jontiem, articulada pelo capitalismo representado pelo Banco Mundial, teve o objetivo de montar estratégias para que os países conseguissem atingir esse objetivo. Tornou-se, portanto, um marco a respeito da importância da educação para garantir a sustentabilidade dos países. Nesse sentido,

[...] la educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

Nesse sentido, Leher (1998) afirma que, para o Banco Mundial, os sistemas educacionais e outras instituições públicas poderiam estabelecer regras para garantir a inserção dos países mais pobres a essa nova ordem mundial, um mundo globalizado, o que certamente contribuiria para, “[...] aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribui para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social, como para a sustentabilidade política” (LEHER, 1998, p. 101).

Dando prosseguimento aos objetivos de Jontiem, no ano 1993, foi realizado o encontro de Nova Delhi e, em 2000, o Fórum de Dakar que deram continuidade aos debates da conferência anterior aprimorando-os. Ambos os encontros reiteraram o papel da educação

---

<sup>2</sup> Grupo dos nove países em desenvolvimento com a maior população do mundo, formado por Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia(UNESCO, 2008).

como direito fundamental do homem e a apontaram como o principal caminho para o desenvolvimento de todos os países. Diante desse objetivo, todos participantes dessas conferências se comprometeram a envidar esforços para levar a educação a todas as camadas sociais (RABELO, 2009).

O mesmo autor afirma ainda que, apesar das conferências ressaltarem a importância da participação do Estado como garantidor do acesso de toda população à educação de qualidade, defendeu também uma melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais e, ao mesmo tempo, orientou para que o órgão estatal afastasse sua responsabilidade da administração desses recursos (RABELO, 2009).

Tal fato ficou evidente quando o Fórum de Dakar afirmou que o papel do Estado na educação deveria ser apoiado por parcerias de outros setores da sociedade (setor privado e Organizações Não Governamentais – ONGs) destacando a necessidade de “[...] assegurar o fluxo do auxílio externo (gestão/avaliação); facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores; realizar monitoramento através de avaliações periódicas” (RABELO, 2009, p. 10).

O mesmo Fórum orientou que o Estado elaborasse e implementasse sistemas de avaliações federais que permitissem mensurar os resultados e possibilitasse a realização dos ajustes necessários para a universalização da educação. Conforme Rabelo (2009), a partir dessas recomendações, as avaliações das políticas educacionais, em seus mais variados níveis, vão receber um acompanhamento sistemático e até certo controle por parte do Banco Mundial. Nessa vertente, no tocante à valorização das avaliações na educação, assim se posicionou o pesquisador.

Os Estados modernos, nas últimas décadas, vêm atribuindo à avaliação um papel central na organização das reformas em educação que, por sua vez, se relacionam com as grandes metas sociais e econômicas definidas pelo processo de globalização. A partir da década de 80, a educação é levada a ampliar e elevar os padrões de produção de ciência e tecnologia para aumentar a competitividade internacional dos países: a avaliação, então, passa a ter uma importância cada vez maior na medida e no controle da eficiência e da produtividade das instituições educacionais (VERHINE, 2012, p. 18).

Verhine e Freitas (2012) afirmam que é impossível compreender e entender as mudanças educacionais sem analisar as políticas de avaliação, já que foram utilizadas pelo Estado como instrumentos para legitimar as reformas no sistema educativo, acabando por se tornar um recurso fundamental para que o governo pudesse conhecer e controlar o sistema educacional e promover as mudanças necessárias atendendo ao seu interesse ideológico.

Seguindo essa lógica, o Estado brasileiro, ao promover sua reforma administrativa financiada pelo Banco Mundial, implantou sistemas avaliativos na educação. O incentivo às

avaliações fica evidente ao se analisar o relatório do Banco Mundial (2003), declarando que o primeiro objetivo das políticas educacionais no País deveria ser avaliar os resultados dos recursos direcionados à educação municipal. Para conseguir esse objetivo, dever-se-ia implantar uma gestão descentralizada e racionalizar os recursos públicos. Afirmou ainda que a avaliação era o único caminho para tornar públicos indicadores que demonstrassem os resultados escolares.

Diante dessa perspectiva, o Brasil se inseriu nas determinações das conferências mundiais sobre a educação, passando a integrar uma rede de organizações internacionais relacionadas às políticas de avaliações. Reforçando esse aspecto, Rabelo (2009) argumenta que o artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 9.394/1996) determina que o Plano Nacional de Educação fosse elaborado a partir das decisões da Declaração Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem.

Para atender esse objetivo, a LDB 9.394/1996 instituiu a década da educação e encaminhou ao Congresso Nacional o Plano Decenal de Educação<sup>3</sup> com metas para os dez anos seguintes. As propostas foram elaboradas em sintonia com a Declaração de Jontiem. As determinações contidas na referida lei trouxeram como consequência a contenção dos gastos educacionais e levou o Estado a priorizar a educação fundamental, abrindo possibilidade para a privatização dos ensinos médio e superior (RABELO, 2009).

Dessa forma, percebe-se que a implantação de modalidades avaliativas foi fundamental para incentivar a competição dentro do sistema de ensino, levando ao individualismo e possibilitando a transferência das responsabilidades pelo financiamento e manutenção da educação aos gestores escolares e à própria comunidade (RABELO, 2009).

Foi natural a inserção da iniciativa privada no ambiente educacional com a utilização do argumento de ter maior eficiência e competência, o que provocaria um aumento da qualidade nos resultados. Nesse sentido, os neoliberais afirmam que

[...] a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de ‘iniquidade’ escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (GENTILLI, 1996, p. 12).

Para atender essa lógica gerencial inspirada no liberalismo presente nas conferências

---

3 Lei n. 9394/1996. Título IX - Das Disposições Transitórias. Art. 87. . § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

sobre a educação, seria necessário inserir o modelo educacional brasileiro num sistema avaliativo dentro dos novos modelos educacionais mundiais. Para tal, inicialmente, a LDB 9394/1996 dividiu a educação básica no Brasil nas seguintes etapas: educação infantil, educação fundamental e ensino médio, sendo que o artigo 29 dessa Lei institui a educação básica com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, o ensino fundamental a partir desse nível com duração de oito anos, posteriormente, alterada pela Lei n. 11.274/2006 para nove anos, sendo obrigatória sua oferta em escola pública e gratuita e também pela iniciativa privada.

A partir da possibilidade de oferta educacional pela iniciativa privada, foram adotadas outras mudanças educacionais no Brasil por meio da reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso, que racionalizou os recursos públicos e retirou gradualmente o Estado desse setor se desobrigando do financiamento das políticas educacionais. A esse respeito se posicionou o estudioso do assunto,

As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

O mesmo autor afirmou que as reformas desse período foram basicamente as seguintes: a redefinição dos currículos a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a avaliação dos cursos superiores via Exame Nacional de Cursos (ENC), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Tais reformas acompanharam a tendência mundial neoliberal que apontou a necessidade de maior flexibilização na gestão educacional, um aumento da autonomia escolar e também das responsabilidades dos docentes. Sendo assim, descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a marca desse período, o que provocou um aumento dos compromissos municipais com a educação a partir das transferências dessas responsabilidades pelo governo federal (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Oliveira (2015), tais alterações provocaram um processo inverso ao esperado, pois, ao final do governo FHC, o que se percebeu era que a educação passava por um grande processo de fragmentação já que o País tinha vários programas educacionais visando atender a públicos diferenciados, gerando, dessa forma, um processo de desorganização da política



educacional daquele período, que se encontrava “[...] em um quadro de (des)sistematização” (OLIVEIRA, 2015, p. 327).

Foi nesse contexto que assumiu o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010). Segundo Oliveira (2015), durante o primeiro mandato desse presidente, os ministros da educação não conseguiram alterar a situação das políticas já implantadas. Então, o ministério manteve os programas já estruturados apenas efetuando adequações necessárias e elaborando algumas políticas compensatórias voltadas para grupos específicos como Projovem, Prouni, Bolsa Família.

A partir do seu segundo mandato, a realidade educacional começou a sofrer transformações com políticas mais específicas para a educação. De acordo com Oliveira (2015), a primeira grande iniciativa desse governo foi a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado para servir de apoio à gestão escolar, incentivando o planejamento participativo e auxiliando as escolas públicas a melhorarem sua gestão. Segundo a mesma autora, o PDE foi uma tentativa de promover um regime de colaboração entre os vários entes federativos para dividir entre ambos as responsabilidades, tendo como objetivo elevar os indicadores educacionais, principalmente na educação básica.

Para atingir essas propostas, o PDE, tendo como indutor o governo federal, foi constituído de vários subprogramas, abarcando principalmente a educação básica, que se refletiu nas seguintes ações: valorização dos salários dos profissionais, financiamento ao transporte escolar, aquisição de livros escolares, financiamento educacional, bolsas de estudos via programas como Programa Universidade para todos (Prouni), Universidade Aberta, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Piso Salarial Nacional do Magistério, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) (OLIVEIRA, 2015).

Ainda dentro das ações do PDE, atendendo à orientação da instituição de políticas avaliativas, é importante ressaltar que a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) passou a reunir neste indicador o fluxo escolar e as médias nas avaliações. Os resultados desse indicador norteariam os repasses financeiros do governo aos municípios dentro da política de distribuição de recursos.

Para que o município conseguisse esses recursos, era necessário que atingissem índices comprovando um crescimento na qualidade de sua educação. Seria necessária para tanto a assinatura do documento, Compromisso Todos pela Educação e a elaboração do Plano

de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual o governo federal apoiaria e prestaria assistência técnica aos municípios tendo como contrapartida o compromisso dos municípios em melhorarem seus indicadores educacionais (GENTILI, 2013).

Nessa lógica, posteriormente, em 2006, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), também com o objetivo de financiar a educação básica (BRASIL, 2007). Outra alteração importante, de acordo com Gentili (2013), foi a valorização dos docentes com a instituição do piso salarial profissional nacional, por meio da aprovação da Lei n. 11.378/2008, que obrigou estados e municípios a pagarem um piso mínimo para todos os que ingressarem ou atuam na educação básica pública. Essa lei foi também importante por recuperar e valorizar a noção de carreira no serviço educacional que havia sido degradada nos anos anteriores.

Também nesse período, a educação superior foi contemplada nas decisões do governo. Durante os mandatos do presidente Lula e, posteriormente, o da presidente Dilma, foram empreendidas ações efetivas para valorização do ensino superior: a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em escolas privadas com o Prouni e a criação do Reuni que possibilitou a ampliação, o acesso e a permanência nas instituições federais, a instituição de cotas para entrada de alunos nas escolas federais (GENTILI, 2013).

Ficou evidente que todos os planos, alterações e programas educacionais implantados no Brasil atenderam às diretrizes das conferências internacionais da educação, que direcionaram o sistema educacional de nosso País a adotar uma lógica empresarial, resultando na inserção da iniciativa privada nesse setor e ainda promoveu a utilização dos mecanismos de avaliação, demonstradores dos índices de qualidade educacional, que se tornaram argumentos para justificar as privatizações. Entretanto, para entender o sistema de avaliação do País, é necessário ter o conhecimento da criação e do desenvolvimento do ensino médio no Brasil, uma vez que esse conhecimento é pré-requisito para entender a avaliação desse nível de ensino – Enem – objeto deste estudo.

## **2.2 Aspectos políticos legais do ensino médio no Brasil**

Para entender o ensino médio, é necessário retomar seu desenvolvimento histórico, tendo em vista que é impossível compreendê-lo sem remontar ao passado, uma vez que sua evolução histórica dará embasamento para entender sua atualidade.

Sendo assim, para compreender este nível de ensino será necessário conhecer e

entender a evolução do processo educacional no Brasil, suas alterações educacionais e as mudanças na educação mundial que foram norteadas ideologicamente pelas conferências mundiais da educação. Entender o desenvolvimento histórico da educação geral se torna necessário para compreender o ensino médio, uma vez que é impossível separá-los, apesar das nuances e especificidades desse grau de ensino.

Inicialmente, é necessário perceber que a educação é direito garantido pela Constituição Federativa da República Brasileira, estando inserida no campo dos direitos sociais, conhecidos como *direito de prestação*, que são aqueles que exigem a participação do Estado para garantir seu cumprimento.

De acordo com Bonavides (2006), esses direitos constitucionais foram classificados como de primeira, de segunda e de terceira dimensões. Os de primeira dimensão dizem respeito à liberdade, presente nos direitos civis e políticos, tendo como característica a resistência e oposição ao Estado. Já os de segunda são aqueles que defendem a igualdade (direitos sociais, culturais, econômicos e coletivos) surgida após o aparecimento das ideologias antiliberais do século XX, sendo que ganharam destaque após a Segunda Grande Guerra Mundial. Já os direitos de terceira dimensão estão ligados à fraternidade e solidariedade, sendo relacionados ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, à propriedade e outros. São aqueles destinados à proteção do gênero humano.

A educação se encontra entre os direitos de segunda dimensão, sendo que a preocupação em garantir esse direito esteve sempre presente nas constituições brasileiras, notadamente o ensino médio. Conforme Pinto (2002) esse nível de ensino foi implantado com a própria estruturação do setor educacional no período do Brasil colônia. Os portugueses, ao ocuparem o território brasileiro, trouxeram o que tinham de melhor para a educação na Colônia: o modelo educacional jesuíta e deixaram sob a responsabilidade desta ordem religiosa a montagem e estruturação de um sistema educacional na colônia naquela época.

Sendo assim, neste sistema implantado pelos jesuítas, a educação não tinha o objetivo de alterar a estrutura social e econômica da sociedade, mas apenas aumentar o número de adeptos ao catolicismo e formar padres (assim mantinha o escravismo). É importante ressaltar que essa era a situação sociocultural da época levando (CASTANHO, 2004, p. 3) a afirmar “[...] que essa discriminação não foi fruto de idéias sobre trabalho e educação, mas de relações sociais concretas, nascidas no campo da produção”. Para atender esse objetivo, a educação foi efetivada por meio dos seminários-escolas, que também preparavam alguns alunos da elite para ingressarem no ensino superior quando alguns filhos dos grandes fazendeiros deste período conseguiram ingressar em cursos superiores na Europa ao saírem dos seminários.

Esses seminários se constituíram no embrião do ensino médio, que nasceu com caráter propedêutico, seletivo e elitista, e atendia uma pequena parcela da sociedade. Enquanto isso, a educação primária, generalista, também propedêutica, tinha o fito de ilustrar a população com os conhecimentos básicos para que pudessem receber e compreender os princípios do catolicismo (PINTO, 2002).

A partir do século XIX, várias mudanças ocorreram no País, merecendo destaque a vinda da família real para o Brasil e a posterior independência que resultou na formação do nosso Estado Nacional. A construção do Estado brasileiro exigiu uma mão de obra qualificada para ocupar os cargos públicos. Entretanto a mesma era escassa o que deixou evidente a necessidade o Estado investir na educação. Data desse período a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil e a inserção da educação na primeira constituição brasileira outorgada em 1824 (PINTO, 2002).

Nesse sentido, Silva (2008) ressalta que a Constituição de 1824 assegurou a igualdade de todos perante a lei, a liberdade de trabalho e a instrução primária gratuita. Em seu artigo 179, definiu que o Brasil deveria ofertar a instrução primária nos colégios e nas universidades ensinando conteúdos referentes às ciências, letras e artes de forma gratuita a todos os cidadãos o que, entretanto, não se materializou à época. Esse mesmo documento não detalhou a respeito do ensino médio.

Essa lacuna foi abordada a partir de 1834, quando foi editado pelo imperador um Ato Adicional, que concedeu às províncias o direito de regulamentar a instrução pública e a possibilidade de criar estabelecimentos educacionais. Para atender a lei, (a descentralização de ensino pelas províncias desencadeou a criação dos liceus com o objetivo de preparar os alunos para a admissão no ensino superior. Não existia a preocupação com o ensino técnico (PINTO, 2002).

Posteriormente, em 1891, foi promulgada nova Constituição que não disciplinou normas para o cumprimento de direitos educacionais, como havia sido previsto na Constituição anterior (SILVA, 2008). Entretanto, Sampaio (2012) relata que, no início do século XX, ocorreram várias tentativas de introduzir, implantar e organizar a educação no Brasil mediante inúmeros projetos de reformas.

Entrementes, somente a partir dos anos 20 desse mesmo século, foi que esses movimentos que discutiam, sobretudo, a necessidade de uma reforma educacional que atendesse ao processo de modernização, ganharam dimensão e representatividade culminando com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (o movimento escolanovista), assinado por grande parte da elite intelectual que tinha preocupações com o

setor da educação. Esse documento constatou a existência de uma desorganização da instrução no País e pregou a necessidade de se estruturar uma educação que atendesse toda a população, fosse pública, laica, obrigatória e gratuita. Foi redigido por Fernando Azevedo e, entre os intelectuais envolvidos em sua elaboração, se encontrava Anísio Teixeira (SAMPAIO, 2012).

Contudo, anterior ao movimento escolanovista, ocorreu a aprovação, em 1931, do Decreto n. 19.890/31, que ficou conhecido como Reforma Francisco Campos, e regulamentou o ensino médio nacional. De acordo com a Unesco (2009), porém, essa reforma manteve uma educação elitizada já que esse nível de ensino deveria preparar os alunos para alcançarem os cursos superiores, que somente eram cursados pelos filhos da elite, pois eram os únicos que dispunham de recursos financeiros para tal. Reforçando essa afirmação assim se posicionou o pesquisador,

A chamada ‘Reforma Francisco Campos’ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

As mudanças ocorridas na sociedade, principalmente com o avanço na valorização dos direitos sociais após o ano de 1930, alterou a maneira de se entender esses direitos, principalmente os educacionais, que foram normatizados na Constituição de 1934, promulgada pelo presidente Getúlio (RESENDE, 2006).

Esta Constituição colocou a educação como um dos princípios fundamentais a partir do artigo 139, que definiu a norma de que toda empresa industrial ou agrícola, onde trabalhassem mais de cinquenta pessoas e que tivessem mais de dez analfabetos, era obrigada a oferecer ensino primário gratuito. No artigo 148, estabeleceu a obrigatoriedade da União, dos estados e dos municípios de promover o desenvolvimento das ciências, artes, letras e cultura em geral. O artigo 149 definiu a educação como direito de todos a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. E, conforme Sampaio (2012), ainda delegou ao Estado brasileiro a obrigação de elaborar e estruturar um Plano Nacional de Educação que abrangesse um ensino primário gratuito, obrigatório e que fosse executado em todo o País.

No tocante ao ensino médio, o Decreto-Lei n. 19.890 posteriormente foi complementado pelo Decreto-Lei n. 4244/42, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário com duração de sete anos divididos em duas etapas (ginásio de quatro anos e colegial de três

anos). O ingresso do aluno nesse ensino médio se daria por meio de uma prova conhecida como exame de admissão. Este nível de ensino continuava a ser ainda apenas propedêutico (PINTO, 2002).

As mudanças históricas mundiais, com o fortalecimento dos movimentos autoritários, influenciaram a implantação do Estado Novo pelo governo de Getúlio que outorgou a constituição de 1937. Esta Carta tinha caráter autoritário, deixando de lado as garantias individuais e direitos coletivos (SILVA, 2008). Entretanto, essa mesma legislação foi importante para o desenvolvimento da instrução pública no País, já que ampliou a possibilidade de a União estruturar as diretrizes da educação nacional, pela primeira vez uma constituição brasileira normatizou a necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho (SAMPAIO, 2012).

As orientações sobre a educação estão presentes nos artigos 128 aos 130 da Constituição Federal de 1937, estabelecendo que o ensino fosse livre para a iniciativa individual, associações coletivas ou particulares, e o Estado tinha a obrigação de estimular o desenvolvimento das escolas, ofertar o ensino primário obrigatório e gratuito. Teria ainda a obrigação de fundar ou auxiliar instituições de ensino que preparassem a juventude para ocuparem os postos de trabalho que surgissem na economia.

O artigo 129 dessa mesma constituição refletiu os interesses da classe industrial que estava surgindo, pois instituiu a criação de cursos profissionalizantes que atendessem às classes menos favorecidas. Data desse período o início da convivência no ensino médio do ensino propedêutico, existente desde a colônia, e o ensino profissionalizante voltado para a formação de mão de obra. Entretanto, apenas o ensino propedêutico permitia o acesso aos cursos superiores (PINTO, 2002).

Essas diretrizes sofreram alterações a partir de 1942, quando novas leis para a educação foram promulgadas - a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, que reforçou as mudanças no ensino secundário composto de dois ciclos: um ginásial de quatro anos e um segundo conhecido como curso clássico ou científico com duração de três anos destinados, fundamentalmente, para consolidar os conteúdos ministrados no ginásial (SAMPAIO, 2012).

A renúncia do presidente Getúlio Vargas resultou, porém, na promulgação da Constituição de 1946, que alterou as normas educacionais. Essa Carta restaura novamente a obrigação do Estado em fornecer educação gratuita em todas as modalidades, mas definiu que o ensino primário oficial seria gratuito e os níveis posteriores seriam disponibilizados gratuitamente desde que os alunos comprovassem falta de recursos. Ainda determinou

também que as empresas com mais de cem empregados eram obrigadas a ministrarem o ensino primário para seus servidores e filhos.

Essa mesma constituição definiu, em seu artigo 5º, inciso XV, que a União teria competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Atendendo a esse princípio, foi aprovada e promulgada a Lei n. 4.024/61 que se tornou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Conforme Sampaio (2012), essa legislação determinou a plena equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes, o que permitiu aos concluintes dos cursos profissionalizantes a possibilidade de ingressassem no ensino superior.

Sampaio (2012) afirma que tal mudança foi importante porque, até esse período, o ensino secundário e o profissionalizante não se comunicavam e nem permitiam a interação dos conteúdos entre ambos. Essa LDB ainda estabeleceu que o ensino secundário fosse constituído de um ciclo ginasial de quatro anos destinado aos fundamentos e um clássico ou científico de três anos tendo o objetivo de consolidar a educação do ciclo anterior, sendo que o ingresso no ginasial seria por meio de um exame de admissão.

Essas mudanças vigoraram por um pequeno período, já que, a partir de 1964, o País passou a viver sob a égide do governo militar, quando a sociedade brasileira foi gradualmente sendo tolhida das liberdades democráticas. Tal situação resultou na aprovação da Constituição de 1967, uma carta autoritária, mas que manteve e garantiu a obrigatoriedade do Estado em ofertar educação a todos (SILVA, 2008).

Pode-se perceber tal assertiva, quando, no artigo 168 e seguintes, ficou definida a educação como direito de todos, a ser ministrada no lar e na escola, e o ensino, nos mais diferentes graus, seria ofertado pelo poder público. Da mesma forma, essa carta passou a direcionar o Estado a ofertar o ensino ulterior ao primário de forma gratuita para aqueles que demonstrassem falta de recursos, bem como a possibilidade de o ente público substituir a gratuidade pela oferta de bolsas de estudos que deveriam ser reembolsadas depois do ensino superior.

Posteriormente, em 1969, foi aprovada a Emenda Constitucional n. 1/69, que manteve, em seu artigo 176 e inciso III, a obrigatoriedade do Estado brasileiro em ofertar educação pública e gratuita garantindo, também, que o nível médio e o superior fossem gratuitos para aqueles que demonstrassem falta de recursos. Apesar dessa previsão de gratuidade, essa Constituição não estabeleceu a vinculação de recursos para o nível médio, sendo que essa “[...] vinculação somente foi reintroduzida no texto constitucional em dezembro de 1983, através da Emenda Calmon” (HORTA, 2001, p. 223).

De acordo com Pinto (2002), o período dos governos militares marcou profundamente a organização da educação no Brasil e foi exatamente sob a vigência dessa legislação que o ensino médio sofreu nova reestruturação, em 1971, com a aprovação da Lei n. 5.692-71 que alterou a estrutura e o seu funcionamento definindo que o ginásial, fase inicial do ensino médio, se tornasse a fase final do ensino de primeiro grau, e o colegial se transformasse no ensino médio com duração de três a quatro anos. A respeito dessas mudanças, assim se manifestou o pesquisador.

“Ensino de 2º grau – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2200 horas, para cursos de 3 anos e 2900 horas para os de 4 anos. Destina-se à formação do adolescente e tem como objetivo principal a habilitação profissional” (ROMANELLI, 1998, p. 238).

Essa mesma lei estabeleceu a obrigação das escolas em conjugar o ensino profissional e geral nesse âmbito de ensino, a qualificação compulsória. Assim, todas as escolas de ensino médio deveriam garantir uma qualificação profissional de nível técnico que, de acordo com Pinto (2002), teve o objetivo de reduzir a demanda para o ensino superior muito intenso naquele período. É importante citar que essa qualificação apresentava um grau de terminalidade dos estudos, o que atendia ao desejo das manifestações dos estudantes.

Dessa forma, implantou-se, no ensino médio, a conjugação entre ensino propedêutico e profissional. Todavia, essa articulação demonstrou ser incapaz de acabar com a dualidade que existia historicamente no ensino médio. A profissionalização não atendeu às necessidades estudantis e também prejudicou a qualidade do ensino propedêutico. Agravou mais ainda o fato de não existir financiamento público para o ensino médio, o que impediu seu desenvolvimento que, aliás, vai ser uma marca durante grande parte de sua existência (OLIVEIRA, 2008).

Essa dualidade entre ensino propedêutico ou voltado para o mercado de trabalho, de acordo com Ibarrola (1985), era uma característica de toda educação média da América Latina, que não conseguia responder às necessidades de conjugar um ensino propedêutico com a necessidade do capital e do mercado, que exigia a formação de uma mão de obra qualificada. Nesse sentido, Ibarrola (1985, p. 123) assim se posiciona.

São os grupos urbanos incorporados organicamente ao modo capitalista de produção, incluindo os trabalhadores, os que têm acesso ao nível médio e os que terminaram a escola primária e têm capacidade legal para pedir maior escolaridade. Da importância alcançada por estes grupos e da sua capacidade de pressão sobre o Estado depende, em grande parte, a magnitude da expansão da educação secundária em cada país.

Tal situação, no Brasil, agravou-se a partir de 1973, quando o capitalismo no âmbito



mundial sofreu grandes transformações provocando novas exigências para a educação, principalmente no ensino médio. De acordo com Ramon (2008), nosso País havia atravessado grande prosperidade econômica, o milagre econômico, e começou a enfrentar problemas na economia diante da crise do petróleo. Sendo assim, foi necessário adequar esse nível de ensino a essa nova realidade. Seguindo a tendência mundial, o ensino médio foi modificado na sua estrutura pedagógica, na sua modalidade de financiamento e, principalmente, na sua relação com o mercado de trabalho. Cunha (2006, p. 27), corroborando o assunto assim se manifestou.

As modificações no âmbito do capitalismo em nível global e as novas exigências para a educação ressaltam a história recente da constituição da identidade do Ensino Médio brasileiro, tendo em vista que nos anos 1970 iniciaram-se mudanças no capitalismo devido a mais uma crise no sistema econômico mundial.

Para atender esses objetivos, o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer n. 45/72, determinando que o ensino de segundo grau deveria conter, além de um núcleo comum, a oferta de habilitações profissionais por parte das escolas em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, o que deveria ser definido por meio de levantamentos estatísticos periodicamente renovados. Dessa forma, o segundo grau estaria se adequando às mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho.

Posteriormente, o novo Parecer n. 76/1975, emitido pelo Conselho Federal de Educação, afirmou que a habilitação implementada no parecer anterior não deveria ser utilizada com o objetivo de criar uma escola técnica de segundo grau, ou seja, uma escola profissionalizante, mas deveria ser a preparação básica para o início de uma área específica de atividade. Segundo esse parecer, o ensino médio deveria oferecer uma especialização abrangente que poderia ser completada pelo treinamento profissional quando encontrasse uma profissão. Nesse sentido, assim se posicionou o relator do parecer.

A educação profissionalizante não se limita, porém, à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível e muito menos de atividades. Não se pretende de outro lado que todas as nossas escolas se transformem em escolas técnicas, o que seria desnecessário e economicamente inviável. Quer-se algo mais amplo, mais exequível e mais útil para levar o adolescente à compreensão melhor do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe é dada uma base ampla de conhecimento que lhe permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho. Através da educação profissionalizante o que se pretende é tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos, até então, pela escola (BRASIL, 1975, p. 80).

O resultado da implantação das profissionalizações não foi positivo (PINTO, 2002). Segundo este autor, as escolas públicas, que anteriormente apenas ofereciam o ensino

propedêutico, foram obrigadas a oferecer ensino profissionalizante, mas não receberam recursos financeiros (já escassos) para tal finalidade. Dessa forma, acabou sendo implantados cursos de baixo custo como magistério, secretariado, contabilidade que não exigiam grande disponibilidade financeira. O resultado foi a baixa qualidade dos cursos levando o mercado a não valorizá-los e à destruição da eficiência do ensino propedêutico, que foi obrigado a dividir espaço em seus currículos com a profissionalização.

Como consequência, o ensino médio público não conseguiu preparar o aluno para ingressar no ensino superior e também não o profissionalizou para o mercado de trabalho, tornando-o inútil em sua eficácia. Este foi o espaço e a realidade perfeitos para o aparecimento das escolas privadas de ensino médio de caráter propedêutico, que ofereciam uma profissionalização de fachada somente para atender a legislação, qualificando seus alunos para ingressarem nos cursos superiores (PINTO, 2002).

Em 1982, sobreveio nova alteração do ensino médio com a Lei n. 7.044/82, que extinguiu a obrigação da escola única de profissionalização voltando novamente à concepção anterior à de 1971, que possibilitava a opção por uma escola propedêutica ou profissionalizante, ou seja, a implantação de uma educação geral. Percebe-se, via pareceres e leis, que o regime militar tentou resolver a dualidade existente no ensino médio entre educação propedêutica e profissionalizante, mas não conseguiu atingir o objetivo, por não ter eliminado da sociedade brasileira a divisão entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais que exigia uma formação diferenciada para cada um (NASCIMENTO, 2007).

Pode-se perceber que, desde o seu surgimento, o ensino médio brasileiro teve a marca da seletividade, o objetivo de preparar para o ensino superior tendo, assim, conteúdos desvinculados da realidade e centrados na memorização, o que exigiu mudanças para atender os novos rumos educacionais. Tais alterações só vão acontecer após o final do regime militar com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que, de acordo com Nascimento (2007), propiciou um período de grandes e importantes transformações na sociedade brasileira, implementadas a partir das condições ofertadas pela nova Constituição.

Esta Carta, chamada de Constituição Cidadã, foi resultado dos intensos embates entre variados movimentos organizados da sociedade, que empreenderam esforços pela redemocratização do País. Foi também resultado da grande demanda por políticas públicas, que estavam reprimidas na sociedade, fruto de anos de autoritarismo dos militares e, segundo Castro (2008), os reflexos dessas situações se fizeram sentir no resultado final desse documento.

Segundo Silva (2008), essa foi a constituição que melhor definiu e defendeu os direitos sociais sendo tal assunto tratado com a devida relevância no Título II, artigos 6 a 11, que listam como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

No tocante à educação, os artigos 205 aos 214 da CF, definiram a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com o objetivo de propiciar o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho. Para atingir tal finalidade, o ensino deveria seguir os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas e a coexistência de escolas privadas e públicas gratuitas.

Definiu ainda que esse dever do Estado será efetivado por meio da garantia de uma educação obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos, assegurando ainda sua oferta para aqueles que não tiveram acesso na idade correta. Estabeleceu também a obrigação de ser criado um Plano Decenal de Educação para assegurar o desenvolvimento educacional nos seus mais diversos níveis, conduzindo à erradicação do analfabetismo, universalização e melhoria do atendimento, a promoção humanística, científica e tecnológica e, finalmente, propiciando a formação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No tocante ao ensino médio, a Constituição de 1988 alterou sua abrangência a partir da decisão de universalizá-lo progressivamente, deixando-o sob a responsabilidade dos estados e do Distrito Federal, cabendo à União a função de equalizar as diferenças existentes entre as regiões e garantir um padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira.

A promulgação dessa constituição dá início à formação do atual contexto educacional brasileiro que, posteriormente, foi complementado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 que vem ainda sofrendo sucessivas alterações (SAMPAIO, 2012).

Essa lei definiu que o ensino médio é a etapa final da educação básica tendo a função de preparar o aluno para “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, art. 35-I). Analisando essa lei, percebe-se a tentativa de resolver a dualidade existente em relação ao ensino médio e profissionalizante, quando o artigo 35 estipula que esse nível de ensino é a etapa final da educação básica com a finalidade de preparar “[...] para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, art. 35, II).

Outra consequência provocada pela LDBEN foi estipulada no artigo 26, quando definiu que os currículos do ensino médio deveriam conter uma base nacional comum, mas 25% dos conteúdos ficariam sob a responsabilidade das escolas para escolher o que atenderia às necessidades dos alunos, os interesses regionais e locais. De acordo com Neubauer (2011), essa autonomia propiciou uma desconcentração pedagógica e curricular gerando a descentralização do ensino médio e provocando uma série de mudanças curriculares.

Ao tornar esse nível de ensino a etapa final da educação básica, propiciou uma progressiva expansão do ensino médio o que provocou uma mudança nos docentes que tiveram de alterar seus métodos pedagógicos e o currículo para atender a entrada de um corpo discente diversificado, constituído por um alunado heterogêneo e que não tinha histórico de frequência nesse grau de ensino (NEUBAUER, 2011).

Essa mudança de postura em relação ao ensino médio, iniciada com a Constituição e, posteriormente, com a LDB, foi complementada com a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) ao definir, em seu art. 7º, que a organização curricular desse nível de ensino deveria garantir os conhecimentos necessários a todos os estudantes, mas deveria também considerar a diversidade e as características regionais.

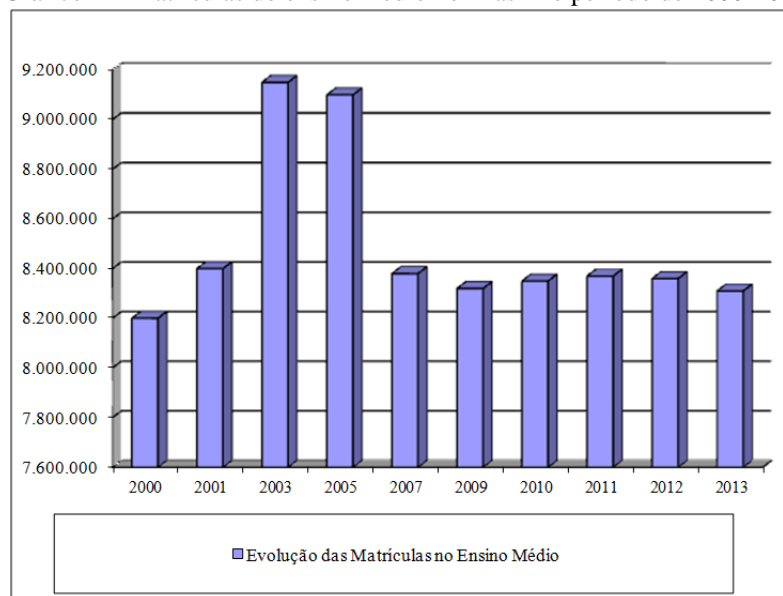
Dessa forma, essas legislações, ao alterarem a postura em relação ao ensino médio e tornar esse nível de ensino a etapa final da educação básica, da necessidade de os jovens adquirirem maior escolaridade para atender ao mercado de trabalho e a pressão exercida pelos concluintes da oitava série para ingressarem nesse nível de ensino provocou um crescimento exponencial das matrículas nesse grau. De 5.739.077 matrículas no ensino médio, em 1996, há um salto para 8.192.948, em 2000, promovendo, naquele período, uma evolução de 70,48% (NEUBAUER, 2011).

Essa progressiva expansão do ensino médio trouxe como consequência uma mudança nos docentes, pois tiveram que alterar seus métodos pedagógicos e o currículo para atender a entrada de um corpo discente diversificado, constituído por alunos heterogêneos e que, em sua maioria, não tinham histórico de frequência nesse grau de ensino, já que ingressaram nesse ciclo oriundos da oitava série, alunos que estavam fora da escola, mas ainda se encontravam dentro da idade escolar e alunos que estavam fora da escola há vários anos, ou seja, fora da idade escolar. Assim, os discentes tiveram que se adequar a essa nova realidade (NEUBAUER, 2011).

As mudanças ocorridas nesse período, no sistema educacional brasileiro, de acordo

com Krawczyk (2013), foram importantes porque garantiram o ensino médio como direito de todo cidadão, fato que até então não era percebido dessa maneira. A mesma estudiosa, corroborando Neubauer (2011), também afirma que essas alterações foram responsáveis pelo aumento do número de matriculados nesse nível de ensino, fato que pode ser comprovado por meio dos dados do Inep no gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas do ensino médio no Brasil no período de 2000-2013



Fonte - INEP, CENSOS ESCOLARES (2015).

Os dados demonstram crescimento de matrículas entre o ano 2000 e 2003 e, a partir desse período, houve decréscimo até 2007 quando o número de ingressantes se estabilizou. Entretanto, pode-se perceber, analisando o Censo da Educação Básica 2013, que o número de alunos que frequentava o ensino médio caiu 0,7% entre 2012 e 2013, sendo que, em 2013, havia no Brasil 8.312.815 alunos matriculados, ou seja, 64 mil a menos do que em 2012. Os dados informam que, na faixa etária de 15 a 17 anos, 15% dos brasileiros não frequentam a escola, ou seja, jovens que deveriam, pela sua idade, estar frequentando o ensino médio, mas não estão matriculados.

Os mesmos dados, fornecidos pelo Ministério da Educação, ao demonstrarem a realidade da educação brasileira do ensino médio, deixaram evidente que é necessário seu avanço para atender a meta de universalização, consagrado na Emenda Constitucional n. 59/2009. Se a taxa líquida de matrícula nesse nível de ensino, em 2010, foi de aproximadamente 52%, em 2013, houve um pequeno avanço com a taxa atingindo 59,5%, o que indica que aproximadamente 40% dos jovens do País não estão matriculados no ensino médio.

Tais números e oscilações deixam evidente que existe uma dificuldade de

universalizar o acesso e, principalmente, a permanência do jovem no ensino médio, sendo que as mudanças na legislação e as ações implantadas pelo Estado com esse objetivo não vêm apresentando resultados positivos, deixando evidente que existe uma crise de legitimidade da escola por não apresentar motivações suficientes para garantir a permanência desses alunos impedindo a evasão (KRAWCZYK, 2013).

Diante dessa realidade, Costa (2012) afirma que é necessário universalizar o ensino médio, mas, para conseguir tal objetivo, é preciso promover reformas profundas que levem ao estabelecimento de um ensino de qualidade com a valorização dos professores, investimentos na estrutura física das redes escolares e, principalmente, ao desenvolvimento de um currículo amplo e adequado para essa modalidade de ensino o que, certamente, motivará o acesso e a permanência do alunado

Tal constatação decorre de vários estudos ao demonstrar que a escola de ensino médio está descolada da realidade, provocando desânimo no aluno e levando-o a desistir das aulas quando sente que o currículo escolar desse nível de ensino está desatualizado, fora do seu contexto social e aquém de sua realidade profissional. Krawczyk (2013) constatou essa situação quando analisou uma pesquisa elaborada com esses alunos, em 2006, e constatou que a causa mais apontada pelos jovens dessa faixa etária, para não frequentar a escola, era a falta de motivação.

Neubaeuer (2011) também apontou outros fatores que estão provocando a queda nas matrículas e a desmotivação dos jovens para com a escola: i) manutenção de um currículo cheio de conteúdos; ii) adoção de um mesmo vestibular para o ingresso em diferentes carreiras, o que provoca o nivelamento de todas as escolas; iii) a pouca qualidade do corpo docente; iiiii) o pouco tempo para ensinar e para aprender tudo o que está previsto.

As constatações deixaram evidente a necessidade de alterar a maneira como o Estado enxergava o ensino médio e adotar novas estratégias para atingir a proposta da Emenda n. 59 (tornou obrigatório e gratuito o ensino dos quatro aos 17 anos com apoio financeiro da União).

Neubaeuer (2011) afirma que existe empenho do Estado para melhorar essas escolas, mas, na sua maioria, os projetos são pontuais, isolados, sem continuidade, o que acaba por afetar seu resultado final e não atingir as metas propostas. Essas mudanças iniciaram-se principalmente no final dos anos de 1990, dando destaque ao currículo e às avaliações de aprendizagem com o objetivo de forçar a melhoria da qualidade de um sistema, em que as escolas deveriam se sentir responsáveis pelos resultados que alcançassem. Nesse sentido, a respeito das mudanças no ensino médio, Neubaeuer (2011, p. 25) assim se posiciona.

As ações voltam-se, portanto, mais para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para se sair bem nas avaliações nacionais e estaduais (quando elas existem). No caso do ensino médio, o exame de maior impacto é o Enem. De fato, as entrevistas revelaram grande preocupação das escolas em preparar os alunos para responderem bem a essa prova, de modo a ganhar acesso ao ensino superior.

Ou seja, as avaliações de aprendizagem, principalmente externas, foram uma das estratégias para modificar o ensino médio. A mesma autora afirma, porém, que as avaliações externas precisam ser apropriadas pelo universo escolar para que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, é necessário que sejam bem analisadas, não se objetivando resultados em curto prazo. E ressalta ainda que somente essas medidas isoladas não resolverão o problema da desmotivação do jovem em relação ao ensino médio.

Corroborando, Costa (2012) comenta que uma das necessidades fundamentais para se conseguir essa renovação e tornar esse nível de ensino atrativo aos alunos seria institucionalizar um programa nacional para promover uma renovação curricular, objetivo que até já foi estipulado nos anexos da Lei n. 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) como sendo uma de suas metas,

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...] (BRASIL, 2014, p. 61).

A renovação proposta necessitava de recursos financeiros e, até o ano de 2007, essa modalidade de ensino não era contemplada com financiamento público, o que acabou por prejudicar o investimento nesse nível de ensino, impedindo sua evolução. A situação foi alterada a partir da aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009 que definiu a obrigatoriedade da educação de quatro até 17 anos, abarcando, dessa forma, o ensino médio. Somente a partir desse período, o ensino médio passou a ter acesso ao financiamento público via Fundeb, fato que pode contribuir para promover sua universalização (COSTA, 2012).

## **2.3 Considerações finais do capítulo**

Ficou evidente ao longo da abordagem que as atuais políticas públicas implantadas ou a serem implantadas para atender o ensino médio estão norteadas em duas estratégias

fundamentais: a instituição de avaliações de desempenho internas e externas com o objetivo de avaliar a qualidade mediante a aferição dos resultados alcançados e a estruturação de um novo currículo para torná-lo dinâmico e atrativo para os alunos.

Tais mudanças têm vários objetivos, dentre eles, conseguir que os jovens que evadiram da escola retornem ao ensino médio e os alunos que ingressarem permaneçam até sua conclusão diminuindo a taxa de evasão. Tais alterações se tornaram possíveis principalmente a partir do momento em que esse nível de ensino começou a receber financiamento público a partir de 2007. Foi dentro dessa lógica que foi instituído o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e promovida uma série de alterações curriculares nesse grau de ensino.

A partir de sua criação, o Enem se tornou a avaliação de maior relevância social do País e o conhecimento de seu histórico (criação, desenvolvimento e alterações) é importante para entender o objetivo deste estudo e, principalmente, para buscar respostas ao seu questionamento central.



### **3 O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM), SUAS REFORMULAÇÕES E O CURRÍCULO ESCOLAR**

De acordo com os fatos já descritos, a educação brasileira, principalmente o ensino médio, foi influenciada pelo modelo neoliberal, financiado por organizações internacionais (principalmente o Banco Mundial), que articulou a difusão de seu ideário mediante a realização de várias conferências mundiais sobre a educação.

Dentre as principais influências, talvez a mais importante tenha sido a de inserir, no meio educacional, que a educação deve ser pensada e administrada de acordo com as leis do mercado priorizando a produtividade.

Para atender a essas propostas, o ensino médio foi administrado utilizando estratégias oriundas do mercado, sendo que os métodos avaliativos se tornaram ferramentas importantes para avaliar seu desempenho e, conseqüentemente, demonstrar sua qualidade. Para atender esse objetivo, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio foi, talvez, sua estratégia mais importante, sendo primordial entender e compreender as nuances de sua criação e desenvolvimento para perceber os resultados que esse exame vem provocando nas práticas pedagógicas dos professores e no currículo do ensino médio.

#### **3.1 A criação do exame nacional do ensino médio (ENEM) e suas reformulações**

Em 1998, o Ministério da Educação editou a Portaria n. 438 que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Dentre seus objetivos, se pretendia criar uma referência nacional para os egressos do ensino médio e fornecer subsídios às modalidades de acesso à educação superior. Dessa forma, o Ministério da Educação constituiu uma ferramenta que permitia perceber se as diretrizes do ensino médio estavam sendo cumpridas; se os alunos estavam adquirindo as habilidades e competências propostas por esse ciclo escolar; e, segundo o discurso oficial, criar a possibilidade de contribuição para a melhoria da qualidade escolar.

A participação no exame deveria acontecer de forma voluntária pelos interessados que poderiam realizar a prova quantas vezes quisessem, participando os alunos que estivessem concluindo ou que já haviam concluído o ensino médio, bem como aqueles que não tivessem encerrado esse ciclo, já que a nota do exame poderia certificar sua conclusão, desde que atendessem a alguns requisitos (BRASIL, 1998).

Vários documentos respaldaram a criação e o funcionamento do Enem sendo os

principais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394/96; a Portaria MEC n. 438/98; o Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil/2008; o Programa Ensino Médio Inovador/2009, Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) n. 04/2010, (Certificação do ENEM para conclusão do ensino médio) e outros documentos.

O Enem se constituiu em uma política pública de Estado norteada pela opção ideológica do período. A criação e a implantação desse exame ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse processo inseriu o Brasil “[...] num contexto internacional de valorização das avaliações padronizadas atreladas a políticas de responsabilização – prestação de contas” (TRAVITZKI, 2013, p. 110), sob a égide de um programa neoliberal que influenciou sobremaneira essas políticas “[...] implementadas pelo Estado capitalista sofreram o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais e de poder” (HOFFLING, 2014, p. 35).

A proposta neoliberal defendeu a retirada parcial da responsabilidade do Estado na oferta de educação pública universal a toda a sociedade e propõe que ela seja dividida entre Estado e setor privado. Propõe ainda a implantação de ações visando obter maior eficiência na gestão escolar, na aplicação dos recursos e também no processo de aprendizagem. Segundo Carneiro (2012), a partir desse período, o Estado assumiu uma postura gerencial e avaliadora disseminando o princípio de que uma regulação centralizada resultaria na melhoria da qualidade educacional.

Dessa forma, todas as políticas públicas voltadas para a educação, a partir desse período, são estabelecidas dentro dessas diretrizes. Nesse sentido, “[...] com vistas a atingir este alvo, dentre outras iniciativas, o Estado passou a gerir um conjunto de medida-avaliação-informação a fim de lhe possibilitar a definição de uma nova política para a educação básica e a ampliação de seu controle sobre os sistemas de ensino” (CARNEIRO, 2012, p. 220).

Entre elas, merecem destaque as políticas públicas implantadas para atender o ensino médio que estabeleceu como finalidades básicas para esse ciclo: i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; ii) a preparação básica do educando para o trabalho, a cidadania e a capacidade de aperfeiçoamento posteriores; iii) o aprimoramento do educando no aspecto ético e crítico; iv) a capacidade de compreender os fundamentos dos processos científicos e tecnológicos e ser capaz de relacionar sua teoria com a prática. Essa mesma legislação também estabeleceu que o ensino médio adotasse metodologias de ensino e avaliação para promover estímulo ao estudante.

Com essa visão, o Conselho Nacional da Educação e a Câmara de Educação Básica

(CNE/CEB), ao determinarem as diretrizes para o ensino médio, ponderaram que o Brasil precisava investir na educação para alcançar o desenvolvimento, o que só seria possível se houvesse crescimento da capacidade tecnológica e da formação de profissionais de nível médio. Para que isso aconteça, Neubauer (2011) afirma que será necessária a convergência das políticas educacionais para alguns pontos comuns como: o estabelecimento de novas diretrizes e materiais curriculares, implantação de programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem, capacitação de professores e a utilização de avaliações de rendimento escolar, usando seus resultados para planejar e, assim, alcançar metas preestabelecidas.

Para atender a necessidade de uma avaliação escolar no ensino médio, em 1998, foi lançado pelo governo brasileiro o Projeto *Acorda, Brasil, está na hora da escola!* tendo, como uma de suas propostas, a criação de um sistema unificado de avaliação externa.

De acordo com Camelo (2010), um exame curricular externo é uma prova que tem, entre seus objetivos, avaliar o aprendizado dos alunos ao saírem do ensino médio para ingressarem no ensino superior ou no mercado de trabalho. Sendo assim,

[...] a ideia é que, se este sinal estiver positivamente associado ao benefício que os alunos recebem após o ensino secundário (emprego ou acesso ao ensino superior), a existência destes exames deve alterar positivamente o nível de esforço dos alunos, consequentemente elevando seu aprendizado. A partir desta relação, alteram-se também os comportamentos de pais e gestores escolares no sentido de priorizar ações que mais elevem o desempenho dos alunos nestes exames (CAMELO, 2010, p. 17).

Ainda, na perspectiva de Camelo (2010), o Enem, tem todas as características de uma avaliação externa, a saber: i) é um exame avaliando o aluno segundo um mesmo padrão em todo o País; ii) a nota final é uma somatória de várias notas para cada competência que sinaliza múltiplos níveis de desempenho; iii) as questões das provas são preparadas baseadas em competências e habilidades aplicadas ao conteúdo do ensino básico, não se constituindo em avaliação de retenção de conteúdo; iv) é abrangente a partir do volume de alunos que presta a prova do Enem.

Essa afirmativa pode ser percebida ao se analisar os documentos de implantação do Enem, que traz como proposta inicial avaliar a qualidade do ensino e proporcionar ao aluno condições que avaliem suas deficiências e também qualidades diante das competências que foram oferecidas pelo ensino médio e que seriam necessárias para enfrentar o mundo.

Percebe-se tal fato, quando se analisam os documentos que norteiam o ensino médio, que apresentam como objetivos do Enem: oferecer possibilidade para que cada participante faça sua autoavaliação visando seu futuro, organizar uma avaliação ao final da educação

básica que possa servir de alternativa de seleção em outras instituições pós-ensino e processos de seleção em setores do mercado de trabalho (CARNEIRO, 2012).

Segundo Santos (2011, p. 197), esse exame procurava relacionar a vivência do aluno com os conteúdos conceituais por meio da cobrança das seguintes competências: “[...] domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade”.

O questionamento feito pelos estudiosos do campo da avaliação como Luckesi (2002), Freitas (2012), entre outros, é se o Enem pode, de fato, ser considerado como avaliação. É importante estabelecer a diferença entre exame e avaliação para entender essa questão. De acordo com Luckesi (2002), exame vem a ser a aplicação de provas com o objetivo de classificar e selecionar, enquanto a avaliação deve ser diagnóstica e inclusiva e possibilitar uma tomada de atitude, ou seja, a avaliação implica uma ação a partir do que foi diagnosticado. O Enem propõe elaborar um diagnóstico do quadro da educação brasileira e, ao mesmo tempo, proporcionar uma análise individual, em decorrência de o resultado das provas ser sigiloso permitindo que os alunos façam suas escolhas. Dessa forma, o se constituiu em um exame da educação, com a pretensão de ser considerado como uma política de avaliação.

A partir de sua implantação, o modelo de prova utilizado era composto por uma redação, uma prova interdisciplinar com 63 questões de múltipla escolha, aplicado em um único dia de prova em todo o País, e sua correção era feita pela forma usual, ou seja, o resultado final era de acordo com o número de acertos (MARQUES, 2013).

A partir de 2009, o Ministério da Educação alterou o Enem nos seguintes termos: i) foi implantada, na prova, a cobrança exigindo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento vinculando teoria e prática; ii) deveria funcionar também como instrumento indutor da renovação do ensino médio a partir da necessidade de se renovar sua grade curricular. Atualmente, o exame é constituído de quatro provas (uma para cada área do conhecimento) com 45 questões de múltipla escolha, uma redação aplicada em dois dias de prova, conforme Marques (2013) sendo alterado também o seu modelo de correção, que passou a se basear na metodologia de Teoria de Resposta ao Item (TRI)

De acordo com o INEP, essa metodologia qualifica o item de acordo com três parâmetros: o poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles que não a têm, o grau de dificuldade da questão o, e a possibilidade de acerto ao acaso (MARQUES, 2013, p. 16).

Sendo assim, essa metodologia possibilita a aferição das habilidades de cada aluno a partir dos itens que ele acerta na prova com variados graus de complexidade (CARNEIRO, 2012).

Outra mudança implantada, em relação ao Enem, foi a possibilidade de se utilizar sua nota para ingresso no ensino superior. Até então, o Enem era utilizado como mecanismo de seleção apenas por algumas universidades que, geralmente, utilizavam a nota do exame em conjunto com notas obtidas na própria universidade por meio de provas específicas.

Como consequência dessas alterações, a partir de 2009, as notas unificadas do Exame Nacional do Ensino Médio passaram a ser utilizadas pelas universidades federais como forma de ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SISU), mantido pelo MEC e por meio do qual os candidatos se inscreveriam em diversas universidades apresentando suas notas. Trata-se “[...] de um modelo de avaliação inspirado no *Scholastic Aptitude Test / Scholastic Assessment Test* – SAT, que consiste em uma das etapas para ingresso dos alunos no ensino superior nos EUA” (CARNEIRO 2012, p. 221).

Atualmente, as instituições públicas de ensino superior e algumas privadas utilizam a nota do Enem para selecionar seus alunos, substituindo o vestibular, que vem sendo gradativamente extinto, permanecendo apenas em algumas faculdades privadas.

A abrangência do exame é demonstrada por meio dos indicadores do Enem de 2014 que demonstram seu crescimento. Naquele ano, o Enem recebeu as inscrições de 8.721.946 participantes, o que representou um aumento de 21,6% em relação ao ano anterior, de acordo com informação do Ministério da Educação (INFOENEM, 2014).

Desde a sua implantação, o ENEM vem recebendo, a cada ano, um número maior de inscrições para a realização das provas. Verifica-se que isso vem ocorrendo em função das alterações instituídas nesse exame, quanto aos seus objetivos e finalidades principais. Quando implantado, em 1998, de caráter voluntário, com o simples objetivo de avaliar o desempenho individual do estudante ao término da educação básica, o Enem recebeu 157.221 inscrições; a partir de 2009, entretanto, o novo Enem, como o exame passou a ser chamado, assumiu uma crescente e significativa importância ao tornar-se instrumento de seleção e classificação para o acesso à educação superior (CARNEIRO, 2012 p. 224).

A partir dessas mudanças, o Ministério da Educação passou a divulgar, além da nota individual de cada aluno, as notas das escolas em nível nacional de acordo com o resultado final, criando uma espécie de *ranking* das unidades de ensino conforme Travitzki (2013).

Para Travitzki (2013), a divulgação do resultado por escola tem o objetivo de permitir que elas mesmas avaliem seus resultados e estabeleçam estratégias visando à melhoria da educação. Entretanto, o que se percebe é que esse *ranking* vem provocando uma disputa entre

as escolas que estabelecem como objetivo melhorar sua classificação individual. A nota vem sendo também utilizada como *marketing* para atrair novos alunos e investimentos financeiros.

Por outro lado, de acordo com Camelo (2010), o exame nacional do ensino médio vem se tornando um orientador para os estudantes, que irão procurar as escolas que estarão bem colocadas no *ranking*. Dessa forma, as unidades de ensino são obrigadas a buscar a melhoria de sua qualidade escolar e essa colocação se transforma em um mecanismo de incentivo à melhoria do aprendizado, mas também em “[...] um agente mobilizador de pais, professores e gestores por melhorias na qualidade do ensino devido à existência de um sistema de divulgação de seus resultados por escola” (CAMELO, 2010, p. 29).

Isso pode resultar em um estreitamento curricular, uma vez que as ações de sala de aula acabam sendo planejadas com ênfase em projetos de revisão de conteúdos, tendo o objetivo de preparar o aluno apenas para se sair bem na prova, conforme Neubauer (2011). Dessa forma, as ações pedagógicas da escola se voltam para uma boa nota no Enem, hoje a principal avaliação do ensino médio em termos de visibilidade social.

De fato, as entrevistas revelaram grande preocupação das escolas em preparar os alunos para responderem bem a essa prova, de modo a ganhar acesso ao ensino superior, alcançar as metas da escola e ter um bom desempenho no ranking das escolas divulgado a partir dos resultados do Enem (NEUBAUER, 2011, p. 25).

Este fato também foi observado em uma outra pesquisa.

De maneira geral, é possível resumir estes resultados como o tratamento da divulgação das notas tendo levado os professores de Matemática a desenvolverem com mais frequência atividades com foco na resolução de problemas em detrimento de atividades ligadas mais a sua contextualização destes problemas (associação com situações da realidade etc.) (CAMELO, 2010, p. 61).

Ao avaliar os resultados do posicionamento das escolas frente às notas do Enem, é possível perceber que, além das mudanças metodológicas e curriculares, acaba-se por formar também uma disputa entre as escolas.

No Brasil, particularmente em relação ao ENEM, a divulgação dos resultados vem acirrando os movimentos pela responsabilização dos professores e das escolas com relação aos resultados de seus estudantes ao mesmo tempo em que se instalam iniciativas de usar algum sistema de motivação e incentivo para os professores e para as escolas como forma de encorajar iniciativas que visem a obtenção de melhores resultados e, conseqüentemente, a melhoria de posição na lista classificatória (MELÃO, 2012, p. 59).

Tal situação está levando algumas escolas a estabelecerem critérios para selecionar alunos no seu ingresso, tendo em vista a futura classificação na lista do Enem.

A existência de prova de seleção para os alunos seria uma medida de que as escolas estariam reagindo ao ENEM pela seleção de melhores alunos. Um contraponto a esta reação seria a existência de aulas de reforço, que demonstraria uma reação da escola no sentido de melhorar o desempenho dos alunos de pior desempenho. O comportamento dos professores será captado pelas atividades que eles desenvolvem em sala de aula. O tipo de atividade desenvolvida permitirá dizer quais passaram a ser as prioridades dos professores, se passaram a ter maior foco, por exemplo, em resolução de exercícios ou em discussão de questões mais próximas à realidade dos alunos (CAMELO, 2010, p. 31).

Quanto às alterações metodológicas, o *ranking* as vem provocando, mesmo que de forma indireta.

Estes resultados podem implicar que os docentes de escolas submetidas à divulgação das notas do ENEM estejam trabalhando mais para o treinamento de seus alunos (*teaching for test*), que para seguir os parâmetros curriculares do ensino médio, que requerem, entre outros aspectos, que os alunos aprendam a aplicar e contextualizar as linguagens e códigos fornecidos em Português e Matemática (CAMELO, 2010, p. 23).

Estudos de Travitzki (2013) demonstram os limites e as possibilidades do Enem como indicador de qualidade. O autor afirma que, a partir do ano de 2005, o Brasil passou a contar com dois indicadores de qualidade escolar: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Enem. Ressalta que há um grande crescimento da utilização do Enem como indicador de qualidade, mas considera que o mesmo apresenta uma fragilidade como avaliação, pois apenas avalia o desempenho possuindo, desta forma, limitações técnicas. Acredita que “[...] nem por isso deixa de ser um indicador de qualidade. A julgar pelo impacto que costuma ter nos meios de comunicação, trata-se, inclusive, de um indicador bastante valorizado pela sociedade [...]” (TRAVITZKI, 2013, p. 210).

Dessa forma,

[...] do lado dos estudantes, os exames curriculares afetariam positivamente o esforço e a motivação ao estudo devido às consequências que o bom desempenho no exame pode lhes trazer. Pelo lado de professores e gestores escolares, estes exames devem levá-los a melhorar a qualidade do ensino oferecido pela pressão exercida por pais e estudantes, uma vez que o desempenho das escolas nestes exames passa a ter maior visibilidade e ser mais importante para o futuro dos alunos (CAMELO, 2010, p. 68).

Diante dos posicionamentos descritos a respeito do Enem e suas particularidades, foi necessário buscar nos repositórios, teses e dissertações que já tiveram como foco estudar esse exame e quais foram suas conclusões. Contudo, não existe uma grande quantidade de estudos sobre esse exame e, até mesmo, sobre o ensino médio, o que demonstra a relevância da pesquisa realizada nesta dissertação. Nos documentos encontrados, os focos das pesquisas foram os mais variados e serão expostos na próxima seção.

### **3.2 Resgate de pesquisas com maior proximidade com a temática**

Lima (2005, f. 1), em seu texto com o título: “A reforma do Estado e da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o Enem, como mecanismo de consolidação da reforma”, analisou a reforma do Estado e da educação empreendida no governo FHC e sua relação com o discurso democrático de acesso ao ensino superior por meio da utilização do Enem, e, ainda, se existiu uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes admitidos nas universidades pelo Enem. Como resultado, a pesquisadora apontou: i) a reforma do Estado teve como pressuposto a existência do chamado Estado mínimo e um modelo de gestão estatal orientado pelo mercado; ii) na reforma educacional, a educação foi concebida como mercadoria; iii) a política de acesso ao ensino superior foi apenas uma mistificação e estratégia para consolidar a reforma educacional; iv) a utilização da nota do Enem, para ingresso na Unicamp (local da pesquisa), não alterou a listagem dos aprovados e nem correspondeu à elevação do percentual de estudantes originados das escolas públicas.

Locco (2005, f. 1), por sua vez, em seus estudos sobre “Políticas públicas de avaliação: o Enem e a escola de ensino médio” analisou se esse exame, como política pública de avaliação, trouxe repercussões para a escola de ensino médio e apontou como conclusões: o exame falhou quando propôs democratizar o acesso ao ensino superior nas instituições públicas; o exame interessa mais às escolas superiores já que diminuem seus custos com os próprios vestibulares o exame falhou na intenção de democratizar o acesso e não apresentou resultados concretos se o exame trouxe mesmo repercussões positivas ou negativas para o ensino médio.

Luna (2009, f. 1) dissertou sobre “Avaliação da produção escrita no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores”, em que pesquisou o tratamento efetuado à produção textual do exame nas provas de redações; analisou as planilhas de correções dessas provas que são elaboradas pelo MEC e repassadas aos corretores, tendo como foco principal qual a concepção de avaliação da produção do Enem e se os avaliadores encontraram dificuldades no processo avaliativo. A pesquisadora afirma que as avaliações do Enem são limitadas no tocante ao retorno das avaliações de aprendizagem e que os avaliadores fogem das planilhas de correções de maneira inconsciente e, até mesmo, consciente por enfrentarem dificuldades no aferimento das competências.

Alves (2009, f. 1) pesquisou o “Enem como política pública de avaliação” em sua dissertação, tendo como objetivo analisar se esse exame é uma política pública e, se atua como política pública, qual sua validade como avaliação do ensino médio e se os seus



resultados estão atingindo os objetivos propostos de melhorar a educação. Concluiu seu estudo afirmando que o Enem é uma política pública que atende ao preceito constitucional do dever do Estado de avaliar; que esse exame, como avaliação do ensino médio, é falho, pois o estudante apenas tem um diagnóstico de como foi seu ensino. Entretanto, o Estado brasileiro não estabeleceu nenhuma política de melhoria do ensino básico a partir desses resultados. Aponta ainda que o *ranking* propicia a informação das melhores escolas, mas apenas uma parcela da sociedade tem condições de ingresso nas melhores em decorrência da carência financeira. O pesquisador aponta como pontos positivos a preocupação de algumas escolas em ofertar um ensino de qualidade para que seus alunos obtenham boas notas na prova e o retorno a um ensino interdisciplinar.

Silva (2009, f. 1) dissertou sobre “O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná”, com o propósito de analisar os impactos desse exame nas práticas pedagógicas dos professores de ensino médio da cidade, com o objetivo de perceber se essa avaliação modificou o trabalho dos professores. Em suas conclusões, afirmou que as mudanças ocorreram apenas na maneira de ensinar e avaliar alterando o modo como os professores desenvolviam seu trabalho, o que trouxe, como consequência, a perda de sua autonomia e a alteração do universo escolar, que ficou tomado pelo Enem tendo todo o seu conteúdo modelado de acordo com as orientações para esse exame.

Já Camelo (2010, f. 1) pesquisou em sua dissertação “Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio”, tendo como objetivo avaliar os efeitos do Enem sobre o ensino médio brasileiro baseado na teoria de que exames curriculares com qualidade poderiam gerar consequências sobre os alunos, influenciando positivamente seu aprendizado a partir da pressão exercida pelos seus resultados. Concluiu, em seus estudos, que o Enem não serviu como indutor de melhoria dos resultados educacionais no ensino médio no período de sua pesquisa, mas que tal fato poderia acontecer em períodos mais longos ou em outras escolas do que as que foram objeto de sua pesquisa.

Sampaio (2012, f. 1) dissertou sobre o “Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica, segundo os professores de matemática”, tendo como objetivo geral investigar as repercussões do Enem no ensino de matemática nas escolas públicas e particulares da cidade de Campo Grande. Concluiu que as reformulações efetuadas pelo Enem contribuíram para o aumento do número de escolas com resultados acima da média e demonstrou que esse exame influenciou a prática em sala de aula induzindo a um ensino contextualizado, mas que não alterou substancialmente o currículo e as

práticas pedagógicas que ainda ficaram restritas às proposições de objetivos no ensino de matemática.

Em sua tese de doutorado, “Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar”, Travitzki (2013, f. 1) pesquisou como foco central avaliar se o *ranking* efetuado pelas notas do Enem contribuiu para a busca da qualidade na educação brasileira e se esse exame avaliou adequadamente o trabalho realizado pelas escolas e que efeitos esses resultados poderiam gerar na sociedade brasileira. Concluiu que existiu uma supervalorização do *ranking*, tendo este apenas valor mercadológico em decorrência do ingresso dos alunos no ensino superior, mas esse indicador não demonstrou adequadamente a melhoria na qualidade escolar e nem informou se a escola contribuiu para a sociedade brasileira a partir do *ranking*.

Carnaval (2014, f. 1) dissertou sobre “O exame nacional do ensino médio: um estudo sobre seus usos (1998-2012)” com o objetivo de compreender se o Enem promoveu mudanças e melhorias no ensino médio a partir das alterações promovidas na prova a partir de 1998. Buscou também verificar o desempenho escolar do aluno da escola pública e quais foram as finalidades introduzidas ao exame a partir de 1998. Em suas conclusões, afirmou que as médias das escolas públicas aumentaram ao longo dos anos sendo, dessa forma, o Enem um exame positivo, motivador da democratização do acesso aos cursos superiores, aumentando a autoestima do estudante da escola pública. Entretanto, afirmou que o Enem não induziu mudanças e melhorias no ensino médio nem nas políticas públicas pela qualidade na educação. Sendo assim, o aumento da nota do Enem não significou que o ensino tenha melhorado, mas o que ocorreu foi apenas resultado da mudança da metodologia da avaliação.

Percebeu-se que variados pesquisadores vêm se debruçando sobre o Enem analisando-o nos seus mais diferentes aspectos. Ficou evidente também que o currículo pode sofrer influência desse exame, apresentando reflexos na prática pedagógica no corpo docente do ensino médio. Sendo assim, é primordial analisar a importância e a influência que o currículo pode representar no ensino médio. Entretanto, para entender e buscar tais respostas, é necessário conhecer o desenvolvimento e as alterações curriculares sofridas pelo ensino médio no Brasil.

### 3.3 O currículo e as diretrizes curriculares para o ensino médio e sua relação com o Enem

Varela (2011) afirma que o vocábulo *currículo* se originou da língua latina na palavra *currere* que significa caminho, jornada, trilha, trajetória a ser seguida e que esse termo, ao ser relacionado à educação, pode ser sintetizado na ideia de sequência ou totalidade de estudos. Dessa forma, se tornou um conceito definido como conjunto de projetos, programas e planos de intenções a serem aplicados no setor educacional.

Lima (2008), em seus estudos, relata que a ideia de currículo é mais antiga. A autora assinala que, no Egito, na Suméria e na Grécia, tal instrumento já existia sendo que, nesses países, o planejamento curricular privilegiava a escrita, a matemática e as artes como conteúdos principais, uma vez que o objetivo principal era ensinar a ler. Ressalta que o conhecimento da escrita ficava restrito apenas aos estudantes da classe dominante. Para atender a esse objetivo, a escola ministrava três anos escolares a todos os estudantes para aprenderem a ler, e alguns escolhidos continuavam mais alguns anos para conseguirem dominar a escrita. Percebia-se, assim, que, já naquele período, o currículo provocava discriminação.

A autora afirma ainda que, na atualidade, dentro de um mesmo país, a participação e apropriação dos instrumentos, dos conhecimentos culturais, da tecnologia, das ciências são definidas de acordo com as classes sociais, etnias, gênero e, até mesmo, pela diversidade biológica das pessoas. Em sua visão, para atender a essa diversidade, o currículo tem que ser democrático e ter como objetivo principal propiciar o acesso de toda a população a esses bens culturais.

De acordo com Moreira (2001), ao longo dos anos, os intelectuais vêm elaborando diferentes significados para esse termo, porém, em sua grande maioria, apontam o currículo como sendo conteúdos, experiências escolares ou de aprendizagem, projetos, planos, objetivos da educação e vêm se tornando também “quase sinônimo de avaliação”. (MOREIRA, 2001, p. 40).

Esse autor afirma que, na prática, o currículo tem se caracterizado pela junção de todos os elementos citados. No entanto, o seu produto principal é o conhecimento, uma vez que a essência do planejamento elaborado tem, como premissa principal, a busca pela aprendizagem. É por meio dela que se conseguirá buscar e atender as metas definidas pela escola ou pelo sistema educacional. Assim, currículo é o “[...] conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (SILVA, 2005, p. 150).

Nessa linha, todos os objetivos e propostas elaboradas pelos integrantes do universo escolar, como alunos, professores, gestores, giram ou estão envolvidos com a busca do conhecimento. Essa procura é o objetivo principal de toda pedagogia educacional. Silva (2005) afirma, porém, que ensinar e como deve ser ensinado deixa de ser relevante, pois a preocupação principal do currículo deve ser o sujeito da aprendizagem. Verificar quem é o público que vai receber esses conhecimentos curriculares é importante porque, somente a partir daí, entender-se-ão as razões de suas diretrizes, uma vez que elas serão reflexos da ideologia que permeia a sociedade na qual estão inseridas.

Indubitavelmente, foi por esse aspecto que Silva (2005) afirmou que o currículo deixou de ser uma preocupação apenas das pessoas envolvidas na educação se tornando motivo de debates e decisões por parte dos órgãos governamentais, das entidades econômicas, culturais e, até mesmo, de grupos da esfera privada. Para esse autor,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Diante dessa abrangência, Perrenoud (1995) verifica a existência de um currículo formal ou oficial que controla o processo educacional, servindo como parâmetro para as práticas escolares, estando expresso nas diretrizes curriculares e nos documentos oficiais. Atesta também a existência de um currículo real (concretização do formal) que acontece no ambiente escolar entre os professores e estudantes surgindo diante das necessidades entre a prática docente e a realidade vivenciada na sala de aula, sendo resultado das influências, reações e posicionamentos dos estudantes.

Afirma que ainda existe um currículo oculto que não consta dos documentos oficiais, mas que surge diante das influências das aprendizagens, dos comportamentos, das percepções, das mensagens subliminares geradas no convívio escolar. De acordo com Silva (2003), o professor transmite seus valores, mas os aspectos do ambiente escolar, apesar de não estarem inseridos no currículo formal, concorrem para a aprendizagem. Assim se posicionam, nessa direção, Candau e Moreira (2007, p. 18):

[...] as relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. [...] a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo

ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média.

Moreira (2001) afirma que a existência dos vários tipos de currículos deixa evidentes as diversas influências sofridas pela prática escolar a partir da pluralidade cultural, das etnias, das religiões, da política, da economia e de outras dimensões. Ressalta que os profissionais da educação precisam refletir sobre essa diversidade e atentarem para a existência de mecanismos de silenciamento dessa pluralidade que, historicamente, tem sido submetida a uma perspectiva homogeneizadora.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, a visão fragmentada e restrita a respeito do currículo foi substituída pela constatação de que se tornou um objeto ideológico, um instrumento a serviço das pessoas que estão ocupando o poder político, e o direcionamento da educação orientada por esse instrumento influenciará os caminhos a serem seguidos pelos futuros cidadãos conforme afirma Menezes (2010). Assim, o controle do currículo é também um mecanismo de poder. Nesse sentido, Freire (2005, p. 123) aponta que,

[...] na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

Freire (2005) denuncia a educação tradicional e anuncia a educação libertadora que se afasta da educação bancária, que tem como característica considerar o estudante como mero depósito de conteúdos, sem incentivar o desenvolvimento de uma análise crítica e construtiva. Segundo o mesmo autor, tal educação tornará o aluno desumanizado, sem curiosidade e sem autonomia.

Essa postura educacional, direcionada pelas orientações curriculares, levará o estudante e, posteriormente, o homem a aceitar as transformações históricas como algo acabado sem perceber que sua participação é importante para promover tais mudanças. Tal fato demonstra a importância do currículo como mecanismo de controle, pois seu conteúdo passa a ser objeto de interesse das classes dominantes.

De acordo com Menezes (2010), o que Paulo Freire propunha era a inserção de um currículo que partisse do diálogo para superar as contradições e as diferenças existentes na sala de aula. Essa iniciativa propicia, entre estudante e professor, uma relação de diálogo que gerará uma construção comum com a participação de todos provocando mudanças na sociedade. Fica evidente que não existe um currículo inocente, separado da realidade, imutável e afeto somente à educação.

No tocante ao currículo do ensino médio, segundo Botia e Ruano (2012), a organização curricular dessa etapa da educação básica, em dezenas de países, principalmente dos herdeiros de um passado colonial como os latino-americanos, tem um discurso de modernidade, mas, na realidade, tem, em certa medida, o objetivo de preparar um grupo seletivo de alunos para alcançar a educação superior ou, em outras situações, direcionar esse jovem para a formação técnico-profissional.

Afirma ainda que, na década de 1990, a maioria desses países promoveu reformas em seus sistemas educacionais, principalmente nos currículos, mas continuou a conviver com as regras e práticas curriculares antigas, que geraram insatisfações no âmbito escolar contribuindo para que ocorressem fracassos escolares, provocando deserções da escola, afetando, muitas vezes, o professorado que foi acusado de ser conservador e adotar estratégias ultrapassadas.

A partir do século XX, o desenvolvimento científico, tecnológico e as consequentes mudanças nas formas de comunicação das pessoas e o aumento do fluxo de informação entre os países provocaram mudanças nas escolas, obrigando-as a mudarem seus currículos e métodos de trabalho para acompanharem as transformações (LIMA, 2008).

No tocante ao nosso País, para atender a esses novos objetivos, foram elaboradas, dentre outros documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), sob a justificativa de atender às novas demandas educacionais originadas principalmente do amplo programa de redistribuição de rendas que promoveu inúmeras alterações sociais. Nesse contexto, fizeram-se necessárias as mudanças tais como a melhoria da qualidade do ensino, o investimento na formação de profissionais e mudanças curriculares.

Dessa forma, de acordo com Lima (2008), foi necessário investir em um ensino médio com qualidade para formar o futuro estudante da universidade e preparar a mão de obra que seria utilizada no setor produtivo, uma vez que esse nível de ensino corporificava o trabalho e a cidadania como base para a formação. Exatamente em decorrência desses motivos, o ensino médio vem ocupando a pauta das discussões sobre a educação brasileira, no intuito de promover alterações em sua estrutura e em seus conteúdos visando atender as novas necessidades dos estudantes.

Ainda, de acordo com as diretrizes, com o objetivo de atender esses novos desafios, o Estado brasileiro aprovou e implementou alguns programas visando estruturar esse nível de ensino para atender as novas demandas. Conforme as diretrizes curriculares nacionais da educação básica (BRASIL, 2013), as principais mudanças foram: aprovação da Lei n. 11.494/07 (criou e implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio. Todas essas mudanças afetaram o ensino médio.

O mesmo documento Brasil (2013), afirma a necessidade de existirem avaliações na escola em três dimensões: avaliação de aprendizagem (realizada pela escola de acordo com seu projeto político pedagógico); avaliações institucionais interna e externa (realizada para perceber os avanços e as fragilidades) e avaliação de redes da educação básica de competência estatal para aferir os resultados da aprendizagem.

A relação entre avaliação externa, exames como o ENEM, o currículo e a prática pedagógica têm sido objeto de inúmeros estudos, como os de Camelo (2010), Freitas (2011), Neubauer (2011), Reis (2012), Sampaio (2012) Rocha (2013), Thiesen (2014) Travitzki (2013) entre outros, uma vez que os resultados dessas avaliações e exames têm provocado alterações na rotina das escolas por meio da adequação do currículo e das práticas pedagógicas a esses resultados.

Thiesen (2014), ao analisar a relação entre currículo e avaliação no Brasil, afirma que os documentos curriculares oficiais apresentam uma contradição entre o prescrito e a prática, uma vez que o Estado propõe, nas diretrizes, a gestão democrática na escola, mas, ao mesmo tempo, deixa-se influenciar pelas propostas do mercado. Dessa forma, apesar do discurso oficial de autonomia pedagógica por meio das diretrizes curriculares, o ambiente escolar acaba sendo avaliado por provas dentro da visão mercadológica neoliberal. Nesse sentido Thiesen (2014, p. 195) questiona:

[...] ora, em que medida o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos da aprendizagem, elementos finalísticos da ação escolar, são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado.

Do mesmo modo, Freitas (2011) argumenta que a opção por reforçar a gestão, juntamente com a inserção de tecnologia, são características empresariais do setor produtivo e que são transferidas para a educação com o discurso de torná-la eficiente e produtiva e para verificar se tais objetivos estão sendo cumpridos, e as expectativas de aprendizagem seriam avaliadas mediante testes padronizados.

Na verdade, os testes devem fazer parte do mundo educacional, devendo, porém, ser utilizados como mecanismo de pesquisa de acordo com Freitas (2011). Entretanto, o que se

percebe é que essa metodologia de avaliação foi absorvida pelo mercado, que ignora suas limitações e serve ao controle dos indivíduos que estão envolvidos no processo educativo por meio da meritocracia. Dessa forma, a gestão democrática, defendida pelos currículos, dá espaço para a meritocracia. É nesse contexto que se situa o ENEM.

Todo este discurso sobre democratização da educação que se vê no Brasil, justificando o Enem como o grande instrumento que abre as portas das faculdades, tem a ver com estas necessidades de transformação na economia – agora e a futuro - e contém as mesmas limitações já examinadas em outros países (FREITAS, 2011, p. 9).

As avaliações, os testes, os exames, suas logísticas de aplicação, empresas responsáveis pela elaboração, distribuição, gráficas, publicidades se constituem em um conglomerado de interesses que orientam as políticas educacionais (THIESEN, 2014), numa lógica de mercado, deixando o currículo à mercê das pressões externas à escola. Nesse sentido,

[...] estimuladas pelos discursos oficiais e pelas pressões da mídia, instituições escolares redesenham aspectos de seu currículo para atender, do ponto de vista dos conteúdos, as exigências dos instrumentos de avaliação. Já é possível inclusive, encontrar-se escolas que afixam placas em suas fachadas contendo resultados alcançados (THIESEN, 2014, p. 200).

Sendo assim, ficou demonstrado, por meio das pesquisas e das leituras bibliográficas, que o currículo acaba por refletir a ideologia presente na sociedade em que a escola se encontra inserida. Como consequência, o ensino médio traz inserido em seus currículos os ideais do movimento econômico neoliberal, que entende a educação como mercadoria devendo ser analisada e avaliada por esse prisma, sendo que o sistema de avaliações internas e externas serve ao propósito de aferir a qualidade desse produto. Nesse contexto se insere o ENEM.

Entretanto, a legislação brasileira, na maioria de suas constituições, principalmente a Constituição de 1988, deixou evidente que a educação é um direito social, devendo ser obrigação do Estado propiciá-la a toda a população independentemente de seus recursos econômicos. Desta forma, a escola tem uma função social e é necessário entendê-la para compreender o objeto da pesquisa que é verificar se a avaliação ENEM produz alterações nas práticas pedagógicas e nos currículos das escolas públicas de Teófilo Otoni que têm, como primícia principal, cumprir sua função social.



### 3.4 A função social da escola

Para avançar no estudo, é necessário entender a função social da escola e, principalmente, o papel que a educação exerce na sociedade e no Brasil, razão principal deste estudo. Inicialmente, é necessário verificar o que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 sobre o assunto em seu art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

É possível inferir, a partir desse artigo, que a educação é um direito de todos, é dever do Estado, da família e deve contar com a participação da sociedade para seu fomento. O mesmo instrumento normativo estipulou os objetivos gerais da educação, quais sejam: garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Essa qualificação veio a se constituir no grande dualismo do ensino médio no Brasil quando não se definiu entre ensino propedêutico e profissionalizante conforme Neubaer (2011).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seguindo a orientação constitucional, definiu a educação como rezam os art 1º e 2º.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 1º).

É inequívoco que a legislação foi impositiva em relação à necessidade educacional da sociedade e de sua importância para a formação humana. Daí se pode inferir sua importância social. É necessário também perceber, conforme Bueno (2001), que, em seu sentido mais amplo, a educação é resultado das relações sociais estabelecidas pela sociedade humana por meio dos variados mecanismos institucionais.

Portanto, a escola é um reflexo dos valores sociais, econômicos e políticos do ambiente em que se encontra instalada, sendo seus conceitos educacionais uma representação do seu espaço ideológico e se prestando à sua divulgação. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2015), o ambiente escolar justificou sua existência quando serviu para cumprir essa

finalidade, tendo também, evidentemente, que ser um espaço para a socialização do conhecimento.

Desse modo, o ambiente escolar será o reflexo dos valores sociais, não ficando imune aos embates travados na sociedade, tornando-se um produto resultado dessa disputa. Sendo assim, conforme Moreira (2008, p. 25) “[...] o processo de conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder”.

Então, a função social da escola é formar o cidadão para que se torne um ser atuante a partir da obtenção de conhecimentos e ser capaz de construir seu futuro. Tal intento só será conseguido a partir da interligação e apropriação dos saberes, fato que acontecerá, principalmente, no ambiente escolar. A escola deverá ser um ambiente privilegiado para refletir os embates sociais, mas sua organização “[...] na forma como a conhecemos, sempre esteve comprometida com a consolidação de princípios de uma classe em detrimento de outra” (COSTA, 2012, p. 46).

Silva (2009) afirma que a educação acontece em variados espaços, tais como a rua, a igreja, variados espaços comunitários, clubes, partidos políticos e diversos outros lugares em decorrência de a educação ser um processo de continuidade e amplitude que permite a aquisição de conhecimentos a todo instante.

Nesse sentido, Meszaros (2008) afirma que os processos educacionais estão relacionados aos processos sociais, sendo impossível negar a relação entre educação e sociedade. Afirma ainda que a possibilidade de promover uma transformação ou reforma da educação só acontecerá a partir da alteração do ambiente em que está inserida em decorrência da interligação de ambos. A função social da escola só poderá ser percebida e analisada a partir da compreensão do sistema econômico do qual que faz parte.

Nesse aspecto e para que se possa entender sua função social, será necessário compreender como a escola foi se constituindo ao longo dos anos e seu papel junto aos alunos.

Durante o período histórico da Idade Média, ocorreu o movimento que provocou a destruição do feudalismo gerando o surgimento de uma nova classe, que conseguiu a hegemonia da sociedade até os dias atuais. Essa nova classe, a burguesia, trouxe, para serem valorizados pela sociedade, conceitos até então inexistentes, tais como o individualismo, a liberdade, o direito à propriedade, à igualdade, à livre escolha e à participação na vida social e política via instrumentos democráticos (COSTA, 2012).

Esses princípios se constituíram na base da ideologia liberal que defendeu um duplo conceito de liberdade, quais foram a liberdade de trabalho e o uso livre da propriedade e dos

meios de produção (SMITH, 2010). O resultado do ideário liberal foi o aparecimento e fortalecimento do sistema capitalista e o surgimento de uma nova classe social até então inexistente, os trabalhadores, que apenas dispunham como mercadoria de sua capacidade de trabalho.

Segundo Costa (2012), a burguesia percebeu que era necessário garantir o apoio da classe menos favorecida economicamente, os trabalhadores, às suas propostas gerando um ambiente de tranquilidade social (sem conflitos de classes) e para garantir essa aprovação, passou a defender a educação como instrumento de crescimento para todas as camadas sociais. Dessa forma, ao oferecer a possibilidade de frequência à escola pelos trabalhadores, garantia também sua acomodação social.

Entretanto, existiu uma premissa oculta nessa defesa da educação para todos por parte da burguesia. Na verdade, quando a escola cumpriu sua função social, qualificando os trabalhadores, tornou-os mão de obra especializada para manusear as novas máquinas que estavam surgindo diante da revolução científica e industrial. A escola atendeu ao proletariado instruindo-o, mas também favoreceu à burguesia que passou a deter mão de obra qualificada para trabalhar em suas indústrias.

Uma das funções da escola era formar a criticidade do aluno, o que poderia gerar conflitos entre as classes sociais se o ambiente escolar propiciasse ao futuro empregado a percepção de sua exploração no trabalho. Para evitar essa situação, Costa (2012) afirma que a burguesia percebeu que o proletariado não poderia receber uma educação tão esmerada, mas apenas qualificá-lo para exercer as atividades inerentes à sua função na fábrica. Para conseguir tal resultado, o ambiente escolar foi dividido para que o proletariado cursasse apenas o ensino primário e as outras classes sociais cursassem os níveis posteriores.

Percebe-se que, a partir desse momento, a educação passou a ser utilizada como ferramenta ideológica a favor do capital, vinculação que permanece até os dias atuais impedindo sua transformação em uma verdadeira política social. A educação apenas cumprirá sua função social se passar por uma revolução social, conforme já se pronunciou.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

O modelo capitalista liberal cresceu num ritmo avassalador, tornou-se hegemônico em

todos os setores mundiais e provocou grandes transformações acarretando “[...] a passagem de uma sociedade de pequenos proprietários para uma sociedade distinguida por vasto exército de proletários” (VIEIRA, 1992, p. 15). A consequência dessas alterações na estrutura social foram o acúmulo de capital e a concentração da riqueza que, conforme Sampaio (2012), provocaram o predomínio do capitalismo concorrencial em que as leis de mercado eram impostas sem a interferência do Estado.

Como resultado desse modelo, ocorreu o surgimento dos monopólios que eliminaram a concorrência a partir do controle do mercado, maior exploração dos trabalhadores, uma crise entre capital e trabalho provocando a eclosão de várias manifestações operárias, principalmente a partir dos movimentos sindicais, obrigando o Estado a estabelecer políticas sociais para pôr fim aos movimentos contestatórios. Dentre essas propostas, encontrava-se a de uma escola voltada para exercer sua função social atendendo principalmente às necessidades do proletariado (VIEIRA, 1992). Surgiu assim o Estado de bem-estar social ou Estado-providência, que deu origem principalmente a uma “[...] política social construída a partir das mobilizações operárias” (VIEIRA, 1992, p. 19).

Contudo, a partir da recessão da economia que ocorreu a partir dos anos 1970, esse Estado-providência foi substituído por uma nova postura econômica com o retorno a um novo modelo econômico, que defendeu a retirada do Estado da economia e dos setores sociais, o neoliberalismo, o que exigiu da escola (SAMPAIO, 2012) que se tornasse um espaço de aprendizagem cultural e científica, mas orientada pela perspectiva de formar mão de obra para atender a um novo mercado que exigia um profissional com maior qualificação.

Ficou evidente a dicotomia existente entre os dois modelos em suas propostas para a educação: no Estado-providência, a escola deveria ser pública, gratuita, laica, universal e com ênfase na formação para a cidadania, enquanto a escola, no neoliberalismo, tinha ênfase no ensino privado e, principalmente, na formação para o atendimento das necessidades do mercado conforme Bortolim (2014).

Percebe-se, a partir desses apontamentos, que a função social da escola adquiriu novo posicionamento a partir do neoliberalismo, quando seu objetivo primordial deixou de ser a formação propedêutica e se voltou para a profissionalização quando a nova organização do trabalho e a globalização exigiram um novo profissional a partir do momento em que “[...] a indústria necessitou de um profissional intelectualizado e requalificado, com competências e habilidades para atender à demanda do mercado de trabalho” (SAMPAIO, 2012, p. 28).

Esse pensamento e esse posicionamento atravessaram os anos permanecendo até hoje na ideologia neoliberal, tendo atingido grande parte dos países capitalistas, sendo adotado

pelo Estado brasileiro, que passou a defender uma nova escola. No tocante ao sistema educacional no universo neoliberal brasileiro,

[...] na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a "função social da escola" (GENTILLI, 1996. p. 1, grifos do autor da dissertação).

O mesmo autor afirma que, para os neoliberais, a função social da escola é promover uma hierarquização para garantir os futuros postos de trabalho. Deve ser competente, pois a sociedade moderna necessita da disseminação do saber científico para desenvolver a ciência que trará como consequência o fortalecimento do capitalismo.

Entretanto, a educação, para cumprir sua função social, tem que formar o cidadão a partir do desenvolvimento da criticidade. Não pode se colocar a serviço de uma classe social ou de um modelo econômico apesar de sua força impositiva. No entender de Saviani (2006), ela tem que ser capaz de superar a contradição entre a sociedade e o homem para possibilitar sua libertação e seu crescimento como cidadão.

Desse modo, no caso do Estado brasileiro, as contradições entre função social da escola e neoliberalismo foram marcantes nas manifestações populacionais que resultaram na convocação de uma constituinte e na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que definiu a educação como uma política pública com acesso garantido a todos.

Conforme Bortolim (2014, p. 154), "[...] o pensamento neoliberal é um tipo de antítese dialética de uma política social". Assim, a escola deve ser o espaço da discussão consciente e coerente para questionar a dominação neoliberal e promover o debate para a formação educacional. De acordo com o mesmo autor, o ensino médio é o espaço adequado para tal. Conhecer esse nível de ensino e o desenvolvimento de seu currículo é fundamental para perceber as alterações do Enem no currículo e na prática escolar.

### **3.5 Considerações finais do capítulo**

O sistema avaliativo, implantado na educação brasileira, seguiu a normatização neoliberal, a partir das orientações que foram implementadas após as conferências

internacionais da educação, em sua maioria, financiadas pelo Banco Mundial. O ideário neoliberalista apregoa que a prática escolar deve apresentar resultados que possam ser mensurados demonstrando o índice de qualidade prestado pela escola em sua função. Dessa forma, a melhor maneira de se perceber tais resultados será por meio de um sistema de avaliações.

Uma das avaliações criadas para atender tal objetivo, foi o Enem, inicialmente criado apenas como um instrumento para propiciar ao aluno a avaliação da qualidade dos conhecimentos que havia adquirido ao cursar o ensino médio. Posteriormente, esse exame foi reformado com a implantação de uma nova dinâmica de prova e com a possibilidade de suas notas servirem de seleção para ingresso nas faculdades federais e, posteriormente, em variadas faculdades privadas. Assim, a partir dessas alterações, no ano de 2009, houve um crescimento do número de participantes nesse exame, vindo o mesmo a se constituir na maior avaliação do Brasil. Tal crescimento levou o Ministério da Educação a elaborar um *ranking* das escolas participantes do Enem classificando-as de acordo com as notas obtidas pelos seus alunos na prova.

Entretanto, o que se percebe é que este sistema de *ranking* vem provocando alterações na prática pedagógica e no currículo das escolas, já que os docentes e gestores escolares, com o intuito de prepararem seus alunos para obterem uma boa nota nessa prova, vêm alterando sua prática escolar e, conseqüentemente, adaptando seus currículos aos objetivos do Enem, deixando, então, de cumprir sua função social já que, para conseguirem uma boa classificação, acabam privilegiando a nota e, não, os aspectos pedagógicos, o que prejudica as escolas e os alunos que não conseguem bons resultados escolares.

Nessa perspectiva e a partir da constatação dessa realidade, este estudo será empreendido em quatro escolas públicas de Teófilo Otoni, para se perceber se o resultado do Enem e o *ranking* das escolas vêm alterando suas práticas pedagógicas e seus currículos e perceber também qual a percepção que seus docentes e gestores têm a respeito desse exame e do *ranking* das escolas.

## 4 METODOLOGIA

Para a realização de uma pesquisa científica, torna-se importante identificar os métodos a serem utilizados. Com a intenção de ultrapassar a análise dos dados centrados apenas nos resultados, optou-se por uma metodologia que privilegiasse a interpretação qualitativa, sem desconsiderar a importância da pesquisa quantitativa. Logo, este estudo seguiu a perspectiva qualitativa com o suporte da pesquisa quantitativa.

Esse enfoque se faz necessário em decorrência de seu caráter interpretativo, dialógico e pela sua adequação ao estudo em questão. E, também, pela valorização do sujeito concreto, em sua história, e capacidade de reflexão e criação. Nessa perspectiva, *Minayo et al. (2005)* afirmam que a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e os significados e a intencionalidade que lhe atribuem os atores.

As informações qualitativas são resultantes de procedimentos que envolvem a observação e a organização dos fatos e fenômenos que acabam sendo resultados da avaliação direta do evento ou da avaliação dos documentos disponíveis. Nesse enfoque, foram analisados documentos norteadores do ensino médio, textos de outros autores analisando esse nível de ensino, currículos, os projetos político pedagógicos das escolas pesquisadas e, finalmente, questionários e entrevistas.

Sendo assim, a razão de se optar pelo enfoque qualitativo deve-se à possibilidade de concentrar a investigação nas nuances e na riqueza do processo mais do que nos resultados, pois se constituiu em estratégia capaz de buscar os significados mais profundos do objeto de estudo, observando-o, tanto em sua dinâmica própria, quanto em sua relação com o todo da organização escolar e, até mesmo, os resultados do ensino médio fora do âmbito da escola. Dessa forma, para esta pesquisa foram empregadas as seguintes metodologias: exploratória, bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa exploratória possibilita ao pesquisador familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Ao final da pesquisa exploratória, o sujeito conhecerá mais aquele assunto e estará apto a construir hipóteses. Segundo *Gil (2010)*, a pesquisa exploratória proporcionará maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito possibilitando, assim, a construção de hipóteses. “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (*GIL, 2010, p. 43*).

Nessa perspectiva, buscar-se-ão as fontes bibliográficas relacionadas com a temática

em questão, visando definir o referencial teórico para compreender a essência do Enem, com a clareza da dinâmica da produção do conhecimento, levando em consideração a pesquisa como um processo de ação- reflexão- ação.

Já a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados expostos em inúmeras publicações que irão auxiliar a construção ou a melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto do estudo proposto conforme Gil (2010).

Com esse objetivo, foi feita uma revisão bibliográfica das produções de pesquisadores notadamente da área de políticas públicas, documentos oficiais, pesquisas realizadas por instituições nacionais e internacionais. A partir daí, foi elaborada uma revisão da literatura, que possibilitou uma melhor compreensão dos meandros das políticas educativas no País, o seu surgimento e sua valorização como política pública, a criação do ensino médio, o desenvolvimento desse nível de ensino ao longo dos anos, suas idiossincrasias, sua dualidade e sua valorização como nível de ensino importante para formação do cidadão e do profissional brasileiro.

O referencial para a realização deste estudo constituiu-se de consultas de teses e dissertações produzidas sobre o tema, livros e periódicos especializados no assunto, notícias da mídia em geral, as leis e decretos, portarias e deliberações normativas, processos, relatórios e depoimentos, entrevistas. Por se tratar da análise de uma política pública, de acordo com Belloni (2001), esse tipo de pesquisa vem se tornando extremamente importante.

Dessa forma, pode-se destacar, dentre os documentos oficiais, que foram utilizadas, nesta pesquisa, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), as várias portarias que tratam sobre o ENEM desde a sua criação e as posteriores alterações e, principalmente, o *ranking* das escolas editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), razão principal deste estudo.

A análise destes registros teve como objetivo contribuir para se perceber o conteúdo ideológico das políticas educacionais e quais as influências que elas vêm sofrendo ao longo dos anos. Sabe-se que essas políticas são portadoras de significados e implicações oriundas da sua origem e de seus mentores. Sendo assim “[...] a análise do conteúdo de documentos tem por objetivo contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico” (BELLONI, 2001, p. 55).

A pesquisa de campo proporcionou a integração dos dados obtidos pela pesquisa exploratória e bibliográfica permitindo a sua análise qualitativa. Foi realizada a partir de



questionários aplicados e entrevistas que visaram identificar a percepção de docentes e gestores do ensino médio acerca do objeto pesquisado. Por se tratar de pesquisas que envolveram seres humanos, o projeto foi encaminhado para análise ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM que aprovou o estudo.

Nessa perspectiva, foi realizada a pesquisa junto a quatro escolas do município de Teófilo Otoni-MG no ano de 2016, que estão ranqueadas pelo Enem nos dois primeiros e nos dois últimos lugares do ranqueamento. A escolha foi visando estabelecer um paralelo entre as melhores e piores ranqueadas e entendemos que as escolhidas permitiriam tal análise.

Para essa coleta de dados, foram aplicados questionários, com o objetivo de identificar a percepção dos docentes e dos gestores sobre as implicações no cotidiano escolar e no currículo, proporcionados pela implantação do Exame Nacional de Ensino Médio nessas escolas estaduais selecionadas.

O número de questionários aplicados foi definido ao longo do processo, sendo que foram convidados todos os docentes e supervisores que atuavam no ensino médio juntamente com os gestores dessas escolas selecionadas. Sendo assim, a pesquisa foi realizada com base na metodologia qualitativa e constou das etapas descritas a seguir:

A primeira etapa constou da revisão de literatura efetuada a partir do levantamento das diretrizes curriculares, leis e resoluções que puderam demonstrar os vários tópicos abordados neste estudo e permitiu compreender as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e nos currículos das escolas públicas pesquisadas em Teófilo Otoni em decorrência do *ranking* do ENEM.

A segunda etapa foi realizada por meio da pesquisa de campo que foi efetuada com um grupo de docentes e gestores das escolas de ensino médio pesquisadas no município de Teófilo Otoni, cujos alunos participam do Enem. Foi aplicado um questionário respondido por todos os docentes e gestores que se dispuseram a participar e, posteriormente, por meio de entrevistas com os gestores e os docentes que atuavam há mais tempo no ensino médio da escola pesquisada.

Já a terceira etapa foi realizada com a análise dos dados coletados com o objetivo de responder ao questionamento central deste estudo.

Entre as ações da pesquisa de campo foi feita etapa de coleta de dados por aplicação de questionários por meio da ferramenta *Google.docs* em decorrência do número de profissionais envolvidos, já que todos os professores do ensino médio das referidas escolas foram convidados a participar e responderam positivamente demonstrando preferência por esse modelo de questionário em decorrência do tempo exíguo dos mesmos para responderem

os questionários *in loco* com o pesquisador. Foram oferecidas duas opções, e a escolha foi pelo questionário *on line*. As consultas aos profissionais foram efetuadas pessoalmente durante o mês de dezembro de 2015, através de visitas às escolas, quando os professores assinaram o termo de aceitação. Os questionários foram enviados através de email sendo as respostas devolvidas pelos pesquisados também por este modelo de comunicação.

Para tal, foram elaboradas trinta questões entre subjetivas e objetivas para levantar a formação desses profissionais, suas experiências profissionais, suas práticas pedagógicas e suas considerações sobre a prova do Enem e o *ranking* das escolas. As questões foram divididas em três blocos sendo que, no primeiro, constaram questões para qualificação do trabalho do profissional, no segundo, as questões levantando as opiniões sobre o Enem e, no terceiro, a opinião do entrevistado a respeito do ranqueamento desse exame.

O roteiro das entrevistas foi semiestruturado e nele foram apresentadas as perguntas abertas, mas que propiciaram a liberdade de se explorar as respostas além do estabelecido no roteiro previamente elaborado. As perguntas foram baseadas nos autores que abordaram as políticas educacionais, notadamente o Enem, e no referencial teórico já pesquisado.

Após a transcrição e leitura do material, foi efetuada a codificação dos dados coletados.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices, ou, como diz O. R. Holsti: a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo [...] (BARDIN, 1977, p. 103).

A pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas que ministram o ensino médio na cidade de Teófilo Otoni, que participaram do Enem em 2015 e ficaram ranqueadas. Tal critério se justifica porque a maioria das escolas do município não se encontra ranqueadas por não atenderem às exigências do Inep em ter um determinado número de alunos fazendo a prova.

Sendo assim, para que houvesse representatividade e para que pudesse estabelecer uma análise dos dados nos seus mais variados aspectos, foram escolhidas duas escolas que estavam ranqueadas nos dois primeiros lugares e duas que estavam ranqueadas nos últimos lugares das escolas estaduais do município de Teófilo Otoni.

Conforme acordo estabelecido entre o pesquisador, os gestores e docentes, os nomes das escolas e dos pesquisados são expostos anonimamente, sendo os mesmos retirados das

obras de Guimarães Rosa, escritor tendo sido um dos principais representantes da fase literária modernista do Brasil conhecida como regionalismo.

Em suas obras inovou a literatura ao criar uma linguagem popular, valorizando a cultura regional, mas ao mesmo tempo universal. Para expressar e dar veracidade a sua escrita chegou a criar palavras para expressar suas opiniões e principalmente lhe dar sonoridade. Tais características foram construídas a partir das observações dos costumes populares, da terra e do cotidiano da sociedade, elementos importantes em sua escrita. Ao mesmo tempo demonstra em suas obras um profundo conhecimento da língua culta. A competência de utilizar a língua culta e adequá-la aos vários momentos do cotidiano é uma das competências cobradas no Enem. Desta forma a utilização de nomes retiradas das obras de Guimarães Rosa, serve como homenagem ao mesmo.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo pretende identificar os efeitos do Enem na realidade do ensino médio das escolas a partir da percepção dos docentes e gestores das escolas públicas de Teófilo Otoni e também apresentar os caminhos efetuados para a realização da pesquisa de campo, bem como expor seus resultados a partir das respostas obtidas diante dos questionamentos, notadamente do objetivo central deste estudo. Para tal intento, adentra-se no ambiente escolar de quatro instituições escolares.

Entretanto, para entender e compreender esse universo, é também necessário pensar que a formação pedagógica de uma escola de ensino médio sofre variadas influências conforme já demonstrado na revisão bibliográfica. Dessa forma, é necessário que o pesquisador, leitor ou observador verifique setores estratégicos que, na maioria das vezes, não se apresentam explicitamente, mas que irão influenciar e alterarão as práticas pedagógicas, os currículos e a própria docência na sala de aula.

Ressalta-se que, no espaço geográfico em que se localiza a escola, internamente, a comunidade escolar, seus profissionais, seus recursos financeiros, os discentes e, externamente, as pessoas ligadas à escola tais como pais, parentes, amigos e também o modelo burocrático que neste campo de pesquisa é constituído por uma hierarquia tendo como órgão central o Ministério da Educação, seguida pela Secretaria Estadual da Educação, pelas Superintendências Regionais de Ensino, serão modeladores do ambiente escolar a partir de sua capacidade de influenciá-los.

Esse modelo burocrático tem a responsabilidade de estabelecer as diretrizes a serem seguidas pelas escolas e são impostas verticalizadas cabendo ao órgão final, ou seja, à unidade escolar, o trabalho de apenas executá-las sem questionarem ou participarem do seu processo de construção conforme a afirmativa dos pesquisadores,

Nesse caso, o dirigente educacional na figura do diretor impõe as normas e regulamentos que devem orientar o processo de organização da escola e cabe ao professor e demais executá-los. A escola torna-se permeada por forte hierarquização o que caracteriza a organização burocrática, sendo exercida por meio da racionalidade e impessoalidade da administração escolar (TAVARES; AZEVEDO; MORAIS, 2014, p.160).

Nesse mesmo sentido, se posicionou Fleuri (1994, p. 92) a respeito dos professores cuja "[...] atuação em sala de aula é profundamente condicionada pelo regimento da escola, pelas leis do ensino, pelos sistemas burocráticos de controle, pelas relações de emprego".

Outro fator que pode promover alterações nas práticas escolares são os processos

avaliativos, dentre eles, o Enem. Assim, ter a compreensão da contribuição desse exame para a formação pedagógica é extremamente importante para que se entenda e se compreenda que a docência não é uma mera transmissão de conhecimentos, mas tem uma função mais ampla, em decorrência do fato de participar da construção da personalidade do futuro cidadão a partir de suas práticas pedagógicas e do currículo utilizado no trabalho escolar. De acordo com a pesquisadora do assunto, a avaliação propiciará mecanismos para

[...] fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se então em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas (SOUSA, 1993, p. 46).

Entretanto, essa avaliação pode também estar envolvida em aspectos negativos a partir do momento em que engessa o processo de aprendizagem cumprindo função contrária ao proposto por Luckesi (2002), de que a avaliação deve ser colocada a serviço da aprendizagem. A revisão bibliográfica apontou tal situação no tocante à avaliação efetuada nos casos do Enem porque, em tal situação, a aprendizagem está colocada à mercê da avaliação, ou seja, do resultado das notas desse exame.

E nessa perspectiva foi realizada a pesquisa de campo para tentar levantar as respostas do questionamento central deste estudo, ou seja, se o Enem influencia na prática pedagógica da escola e em seu currículo escolar. Deve-se levar em consideração que é este tipo de pesquisa que busca a informação diretamente com os sujeitos envolvidos porque permite um contato direto com os pesquisados a partir do momento que o pesquisador vai até o espaço onde os eventos acontecem ou aconteceram, permitindo reunir grande número de informações para serem documentadas (GONSALVES, 2001).

## **5.1 Caracterização dos *locus* de pesquisa**

Esta pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas que oferecem o ensino médio no município de Teófilo Otoni, participaram do Enem e foram ranqueadas no ano de 2015. Tal critério se justifica porque a maioria das escolas da região não se encontram ranqueadas por não atenderem às exigências do Inep determinando que, para divulgação, deve conter um percentual mínimo de estudantes do número de estudantes fazendo a prova, quais sejam a participação com, no mínimo, dez estudantes e com mais de 50% de presença na prova.

Sendo assim, para que houvesse representatividade e para que se pudesse estabelecer uma análise dos dados nos seus mais variados aspectos, foram escolhidas duas escolas que estão ranqueadas nos dois primeiros lugares (Escola dos Coqueiros e Escola Santana) e duas que estão ranqueadas nos últimos lugares (Escola São Jorge e Escola Urucuia) no ranqueamento das escolas públicas estaduais do município de Teófilo Otoni.

Se o ambiente externo e o meio de localização exercem influencia no ambiente escolar, era preciso ter conhecimento das características do município onde as escolas estão situadas para que se percebam todas as nuances envolvidas nesse universo que compreende a área de abrangência da pesquisa.

Para tal compreensão, informa-se que as escolas pesquisadas se localizam no município de Teófilo Otoni, situado no nordeste do estado de Minas Gerais, integrando a região do Vale do Mucuri, sendo considerado centro macrorregional de uma região composta por vinte e sete municípios. A escolha de tais escolas decorreu da fragilidade econômica dos alunos que frequentam tais educandários, sendo assim possível perceber a relação entre o objeto do estudo Enem e o futuro destes estudantes.

De acordo com o Programa das Nações Unidas (Pnud) de 2010, divulgado em 2014, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do município é 0,701 que o coloca na faixa de alto IDH. E, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE (2010), tem uma população estimada em 140.567 habitantes, com uma densidade demográfica de 41,56 hab/km<sup>2</sup>. A população estudantil mostra uma proporção de 54,96% de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e 36,77% de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. Em 2010, de acordo com o censo, o município contava com uma renda *per capita* de R\$ 615,34 (IBGE, 2010).

Antes de se passar especificamente para as informações relativas à pesquisa de campo, é preciso relatar as mudanças que aconteceram, no ano de 2016, no estado de Minas Gerais, no setor educacional e que refletiram diretamente no planejamento da pesquisa de campo realizada em Teófilo Otoni.

Em julho de 2007, o governador de Minas Gerais, Aécio Neves enviou para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais o projeto de Lei Complementar n. 100 com o objetivo de efetivar sem concurso 98 mil servidores que estavam designados na educação do estado. Após sua tramitação e aprovação, em novembro de 2007, foi sancionada na íntegra a Lei 100 e todos os designados que haviam entrado no estado até o dia 31 de dezembro de 2006 foram efetivados. Em agosto de 2012, a Procuradoria Geral da República ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade pedindo a exclusão de todos os servidores públicos que

havam sido beneficiados por essa lei, alegando que eles violaram os princípios da obrigatoriedade de concurso público (MINAS GERAIS. 2016).

Em março de 2014, os ministros do Supremo Tribunal Federal julgaram inconstitucional a Lei Complementar n. 100 e determinaram que os servidores da educação que foram beneficiados por essa lei deixassem os cargos, sendo que o relator do processo determinou que esses servidores seriam desligados até o final de dezembro de 2015.

Dessa forma, quando as escolas foram visitadas para serem convidadas para participarem da pesquisa, em novembro e dezembro de 2015, existia um grande número de profissionais que estavam atuando no ensino médio, mas que haviam sido efetivados por meio da Lei n.100. No momento de se realizar a pesquisa, a partir de fevereiro de 2016, grande parte desses professores havia sido demitida e, nos seus lugares, encontravam-se novos profissionais. Como a pesquisa se refere a um processo que exigia um conhecimento pretérito, optou-se por realizá-la apenas com aqueles profissionais que já haviam atuado com o Enem e tinham conhecimento de sua influência na escola.

Ao visitar as escolas, recolheram-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram assinados pelos profissionais que aceitaram participar. Ao apresentar esse documento, foram informados os passos e os objetivos da pesquisa e assumiu-se o compromisso de que não seriam divulgados os nomes das escolas nem dos participantes. Por esse motivo, os profissionais e as instituições apresentados neste estudo são mencionados com nomes fictícios.

Diante desse quadro, pode-se traçar o cenário, onde se situam as quatro escolas pesquisadas obtido por meio de leitura e análise dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e observações feitas durante as visitas. A Escola dos Coqueiros ministra todo ensino fundamental, tem seis turmas de ensino médio, sendo duas turmas para cada ano de ensino. Cada turma constitui-se, no máximo, de quarenta estudantes. Está localizada em um bairro nobre de Teófilo Otoni, tendo suas instalações físicas construídas no padrão Carpe<sup>4</sup>, estão bem conservadas, contando com bons equipamentos, uma quadra de esportes com cobertura, pátio coberto. Seus estudantes são, em sua maioria, oriundos da classe média, alguns da classe alta e poucos da classe baixa. No ano de 2016, contava com um quadro de dezesseis professores atuando no ensino médio e uma supervisora. Entretanto, apenas três professores

---

<sup>4</sup> “Plano elaborado pela Secretaria da Viação e Obras Públicas de Minas Gerais para a construção, [...] unidades escolares em alvenaria, metal, madeira ou qualquer outro material que pudesse ser pré-fabricado [...] um sistema modular que pudesse facilitar um processo de pré-fabricação in loco de um arcabouço pronto para receber elementos padronizados como esquadrias, peças sanitárias e mobiliário” (CAMISSASSA, 2013, p. 8).

eram remanescentes dos anos anteriores sendo que todos eles e a gestora participaram da pesquisa.

Já a escola de Santana conta com quarenta e quatro professores, uma supervisora atuando no ensino médio. Está localizada na área central do município, tem tradição entre a população por se tratar de uma escola centenária. Administrava, até 2015, todo ensino fundamental, mas, a partir de 2016, passou a ofertar apenas o ensino médio. Apenas no terceiro ano tem nove turmas que irão participar do Enem. Após a alteração, conta com um quadro de 54 professores sendo que apenas 30 permaneceram na escola após a LC n. 100 e, destes professores, 33% participaram respondendo aos questionários da pesquisa de campo.

Sua gestora ocupa a direção da escola por aproximadamente nove anos sendo que a supervisora do ensino médio atua nessa escola por volta de seis anos. Dispõe de dezenove salas de aula, laboratórios de informática, quadra de esportes coberta, biblioteca, pátio descoberto. Tem uma boa rede física, sendo a escola que oferece o maior número de matrículas para o ensino médio. Seus estudantes são constituídos, em sua maioria, pelos filhos dos integrantes da classe média baixa, alguns da classe média alta, contando com alguns estudantes da classe baixa.

A escola das Três Barras está localizada em um bairro periférico do município, em uma região de baixo poder aquisitivo da população com alto índice de violência e tráfico de drogas. Ministra os ensinos fundamental e médio contando com treze professores e uma orientadora atuando no ensino médio. Conta com quinze salas de aula, laboratório de informática, antena parabólica, quadra de esportes coberta, pátio descoberto, com uma rede física construída também no padrão Carpe. Seus estudantes são oriundos dos filhos da classe baixa e alguns estudantes da classe média baixa.

Ao visitar essa escola, foi feito contato inicial com sua gestora e, posteriormente, com os docentes para que participassem do trabalho de campo. Foi percebido logo nas primeiras visitas que havia uma rejeição da escola em participar da pesquisa em decorrência da sua classificação ocupando os últimos lugares do ranqueamento. Tal fato se confirmou nas outras visitas quando os docentes se recusaram a participar da pesquisa alegando que estavam com muitos trabalhos para desenvolverem. Apenas um professor, Augusto Matraga, se opôs à decisão coletiva e participou de forma espontânea da pesquisa argumentando que um dia poderia precisar realizar semelhante trabalho.

Diante da negativa da Escola das Três Barras em não participar da pesquisa de campo, foi substituída pela Escola São Jorge que era a próxima ranqueada. Esta escola se localiza na área central da cidade, oferta os ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos,



atendendo um público oriundo da classe baixa de *grande vulnerabilidade* no dizer de um dos entrevistados. Seu gestor assumiu a direção no ano de 2016, mas já atuava na escola como supervisora, tendo uma grande militância no movimento sindical educacional do qual faz parte até a presente data. Conta com quatorze salas de aula, laboratório de informática, quadra de esportes, biblioteca, pátio coberto, televisão, antena parabólica com seu prédio também construído no padrão Carpe.

A escola Urucuia se localiza num bairro de classe média baixa no município, construída também no padrão Carpe, ministra o ensino fundamental, o ensino médio e também a educação para jovens e adultos. Conta com vinte e nove professores e uma orientadora educacional atuando no ensino médio. Sua rede física é bem estruturada com 19 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, uma quadra de esportes coberta e uma descoberta, biblioteca, auditório, um pátio coberto e um descoberto, área verde, antena parabólica. Seus estudantes são, em sua maioria, oriundos da classe média baixa e contando ainda com representantes da classe média alta e uma grande parcela da classe baixa.

Essas foram as escolas pesquisadas, onde foi efetuado o trabalho de campo que permitiu, mediante a análise dos dados, verificar como o Exame Nacional do Ensino Médio e seu ranqueamento das escolas vem promovendo influências na prática pedagógica e no currículo escolar. A pesquisa de campo foi realizada em um universo geográfico amplo e foi possível verificar algumas variáveis desse nível de ensino, uma vez que foram escolhidas escolas que representam diferentes bairros do município com estudantes de todos os extratos sociais.

## 5.2 Resultados e discussões

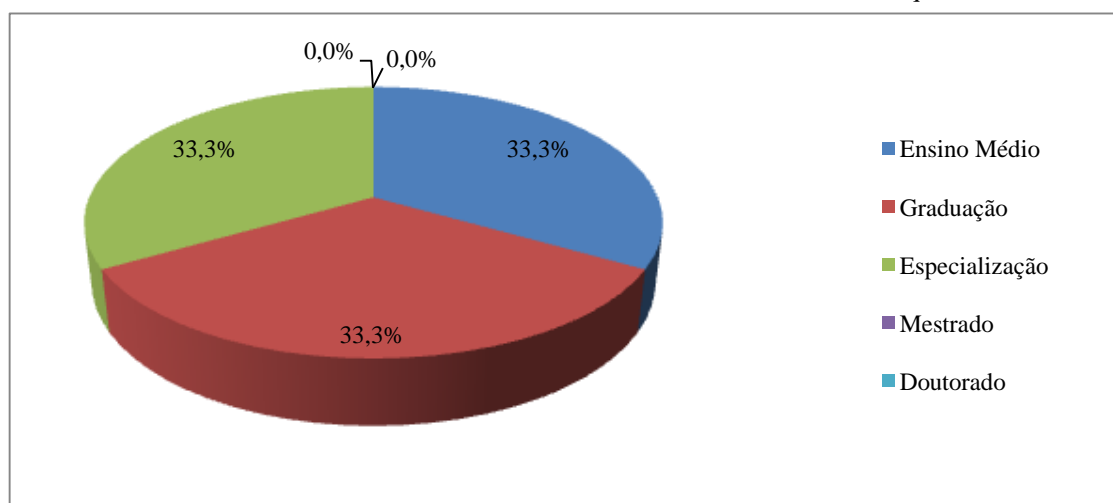
O objetivo primordial deste trabalho foi avaliar, através da percepção dos atores envolvidos (docentes e gestores), os efeitos do *ranking* do Enem na prática pedagógica e no currículo escolar do ensino médio nas escolas públicas estaduais do município de Teófilo Otoni, no estado de Minas Gerais, a partir da revisão bibliográfica sobre o assunto e de investigar se tais fatos vêm acontecendo nas escolas do município de Teófilo Otoni.

Entende-se ser importante ter uma visão da qualificação desses profissionais, já que sua formação intelectual será primordial no desenvolvimento de seu trabalho. Com esse objetivo, os questionários buscaram os dados para tais informações.

O gráfico 2 mostra a escolaridade dos docentes da Escola Coqueiros, a primeira

colocada no ranqueamento de resultados.

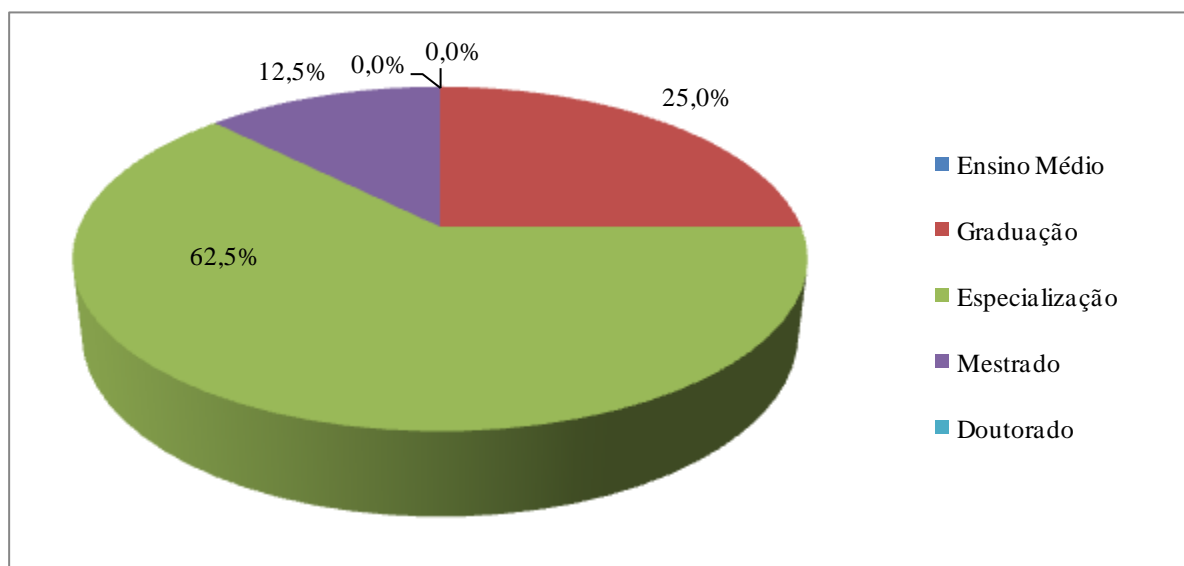
Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos docentes da Escola dos Coqueiros



Fonte - Elaborado pelo autor.

Na Escola Santana, a segunda colocada no ranqueamento, foram obtidos os seguintes resultados a respeito da escolaridade dos docentes como se pode ver no gráfico.

Gráfico 3 – Grau de escolaridade dos docentes da Escola Santana

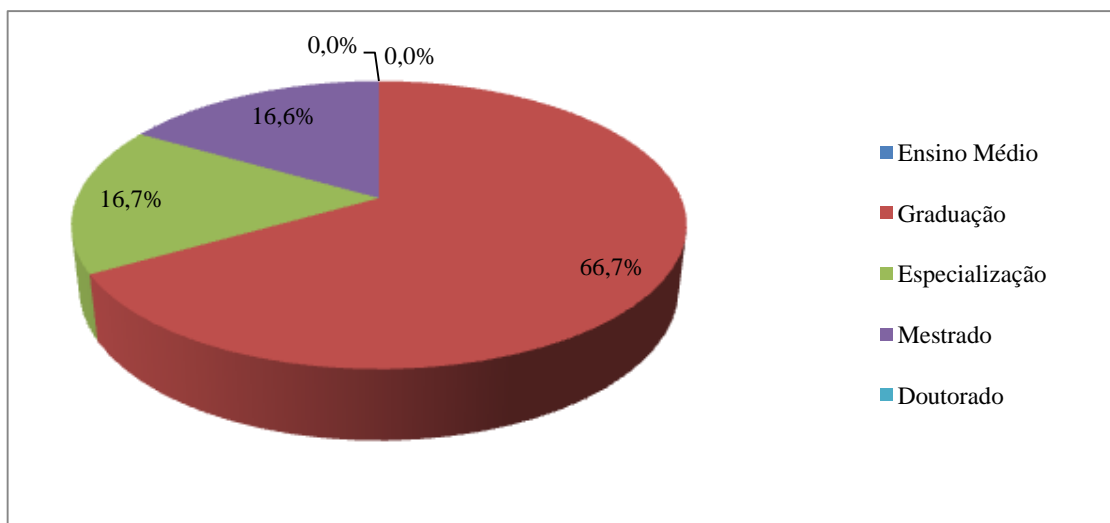


Fonte - Elaborado pelo autor.

A Escola São Jorge ficou ranqueada no terceiro lugar e todos os docentes que atuam neste educandário e participaram da pesquisa possuem apenas especialização lato sensu.

Na Escola Urucuia, quarta colocada no ranqueamento, os docentes têm a escolaridade mostrada no gráfico 4.

Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos docentes da Escola Urucuia



Fonte - Elaborado pelo autor.

As respostas indicam que a maioria dos profissionais (12 professores) que atuavam no ensino médio das escolas pesquisadas, tem especialização; dois professores têm mestrado e oito professores são apenas graduados. Na pesquisa na Escola Coqueiros, um professor respondeu ao questionário afirmando que tinha apenas o ensino médio. Posteriormente, *in loco* ao confirmar tal informação junto à escola, constatou-se que todos os profissionais têm, no mínimo, a graduação, deduzindo, dessa forma, que o lançamento foi indevido na pesquisa.

A partir da leitura dos resultados dos questionários e ao entrevistar os gestores das escolas, percebeu-se a existência de uma preocupação dos professores com o aumento de suas qualificações dentro das possibilidades financeiras, ficando explicada a razão de grande parte ser especialistas. Os professores que fizeram mestrado contaram com a ajuda do Estado de Minas Gerais que permitiu que se afastassem das atividades profissionais mantendo intacta sua remuneração pelo prazo de dois anos e em parceria com universidades, ainda propiciou a criação de programas de pós-graduação com a formação de turmas somente para funcionários públicos.

São esses profissionais que trabalham com a prática avaliativa educacional implantada pelas diretrizes curriculares do ensino médio. No tocante à avaliação, conforme Travitzki (2013), até 2005, o Brasil não contava com indicadores que pudessem aferir a qualidade da educação no País e que permitissem estabelecer políticas de responsabilização. Tal situação começa a ser resolvida com a criação do Ideb, em 2007, que reunia as médias do fluxo escolar e de desempenho nas avaliações para tentar quantificar e mensurar essa qualidade educacional nas escolas públicas.

O mesmo autor aponta que o outro indicador de qualidade foi a criação pelo Inep do ranqueamento das escolas que participavam do Enem sendo que tal índice abrangia todas as escolas participantes, tanto públicas, quanto privadas. O ranqueamento do Enem adquiriu grande importância em decorrência de sua abrangência social se constituindo num mecanismo de avaliação das políticas educacionais a partir do retorno da sociedade diante de seus resultados. O mesmo pesquisador aponta o aumento sistemático do número de participantes do Enem como prova de suas afirmações.

De posse desse referencial teórico, efetuaram-se as entrevistas e a posterior análise dos dados pesquisados. Nesse momento, deve ser levado em consideração que as falas dos envolvidos são constituídas de significados, sentidos, resultados de sua história de vida, de suas relações sociais, de um processo de construção entre o indivíduo e a sociedade em uma simbiose de troca em que a sociedade influencia o indivíduo e este também exerce efeito contrário (AGUIAR, 2000).

Sendo assim, é necessário compreender que a linguagem é constituída de “[...] signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a própria consciência.” (AGUIAR, 2001, p. 129), que vai possibilitar a relação entre a realidade interna do sujeito com a sua realidade. Dessa forma, para compreender as falas presentes nos questionários e nas entrevistas, é necessário entender a realidade deles e todos os processos envolvidos que se expressaram nas palavras repletas de significados específicos.

Para atingir tal objetivo, foi necessário organizar os núcleos de significação que foram posteriormente utilizados na análise do material coletado nas entrevistas e questionários, tendo em vista que eles “[...] expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permite o caminho em direção ao concreto” (AGUIAR; OZELLA, 2016, p. 308).

Com tal objetivo, buscou-se entender o que foi dito nas entrevistas e questionários e também tentar descobrir o que não foi dito, aquilo que ficou subentendido, as contradições, o oculto, sobre o objeto investigado, as consequências do Enem e de seu ranqueamento para as escolas e seus professores.

Sendo assim, com esse objetivo, buscou-se identificar os temas mais citados, aqueles que têm maior frequência nas entrevistas que foram mais enfatizados nas falas e que mostram importância para a pesquisa. Assim, foram identificados os pré-indicadores que apareceram nas palavras e nos conceitos que se encontram nos textos dos entrevistados de maneira repetitiva.

A partir desse momento, os pré-indicadores foram agrupados em indicadores de acordo com a similaridade, a complementaridade delimitados em dois conceitos teóricos que constituem a base da pesquisa: as possíveis influências do Enem e as influências do ranqueamento do Enem nos currículos e na prática pedagógica. Conforme Aguiar e Ozela (2013), os núcleos de significação resultam do levantamento de pré-indicadores que agrupam em indicadores.

Após construir o conjunto de indicadores e seus respectivos conteúdos, a partir da seleção dos trechos que se repetiam nas falas dos sujeitos sobre um mesmo aspecto, procedeu-se à análise buscando os significados dessas falas e aglutinando-os com os conteúdos temáticos contidos nas expressões dos sujeitos entrevistados. A partir desse processo, organizaram-se os núcleos de significação que foram objetos desta pesquisa: importância do Enem para os estudantes de acordo com os gestores e professores; influências do Enem nos currículos e nas práticas pedagógicas e, finalmente, se o ranqueamento das escolas provoca alterações no ambiente escolar.

Dessa forma, ao se analisar o primeiro núcleo de significação, a importância do Enem para os estudantes, observou-se, por meio das respostas que existe grande valorização desse exame por parte dos gestores e professores conforme observações efetuadas nas escolas pesquisadas e diante das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas. Essa valorização ficou evidente diante da manifestação da gestora da Escola dos Coqueiros.

Você diz assim, olha enquanto política de governo, pra analisar, realmente o conhecimento adquirido eu acho que ele é interessante, embora eu não acredite que uma prova possa mensurar exatamente o conhecimento de alguém, porque é uma coisa muito subjetiva. Há momentos em que você está muito bem fazer uma prova e há outros dias que mesmo tendo conhecimento não também (Flor de Lis).

O mesmo posicionamento também foi exposto pela gestora Açucena da Escola de Santana quando se manifestou na entrevista.

Eu acho assim importante isso, é um caminho, é uma abertura que dá para os alunos, antigamente eles não tinham esta oportunidade, eu vejo assim muito válido, muito importante, acho que deve continuar, com certeza tem que ter alguns ajustes (Açucena).

Na Escola São Jorge, a mesma opinião foi exposta pelo gestor.

De maneira geral eu acho que o Enem é uma grande evolução, um processo, para a universidade, seja ela pública (porque agora tem o Prouni) e tem esta vertente também para a particular, mas eu acho que é uma sacada genial, desde a hora que surgiu, isto é, até uma demanda até de quem militou no movimento estudantil anos de 2007, 2008, esta galera queria muito que não tivesse este vestibular, pontuado, imagine: na minha geração, a gente fazia vestibular em cinco lugares diferentes, a

gente tinha que ir nos lugares, o Enem meio que unificou esta possibilidade, já que faz num lugar certo, não vou ter que me deslocar pra tantos lugares, e eu penso que esta ideia do Sisu uma ideia formidável, você tá na sua casa, em frente ao computador e você conseguir fazer seu acesso, sua matrícula, disputar uma vaga, em outros estados, em outras regiões, escolher o curso que você gosta, pra mim é uma ideia muito fantástica, salutar para a organização do ensino médio e do acesso à universidade (Joca Ramiro).

Nas respostas emitidas pelos professores, tal posicionamento também foi dominante quando foram questionados sobre o Enem.

- Deve ser voltado mais para a realidade das escolas públicas
- É uma oportunidade valorosa para aqueles que desejam prosseguir nos estudos.
- Excelente, pois o aluno precisa correr atrás. Mas sinto também que é desgastante.
- Provas bem elaboradas. Busca pelos alunos de um bom desempenho nas provas. Não concordo com o sistema de cotas, isso é uma concorrência injusta, todos devem ter as mesmas condições.
- Funciona efetivamente.
- Cumpre o objetivo a que se propõe.
- É uma chance considerável de ingresso na faculdade,
- Longe da realidade da maioria dos alunos da rede pública (Professores da Escola Santana).

Entretanto foi possível perceber que este exame também conta com aprovação por parte dos docentes apesar de algumas ressalvas.

- O Enem é uma forma dinâmica e inovadora digamos assim, de inserir o aluno em universidades ou na concessão de bolsas de estudo.
- Penso que precisa melhorar muito. Os alunos de escola pública não acompanham. Creio que há um descompasso da escola pública com o Enem.
- Bastante contextualizado. Na minha disciplina tento passar o mais importante, pois o número de aulas é muito pequeno para a quantidade de conteúdo a ser cobrado pelo Enem. Muitas vezes não consigo cumprir todo o conteúdo programático. Também a falta de compromisso e maturidade nos alunos que muitas vezes vão se interessar realmente pelo Enem apenas no último ano de estudo.

Também ficou evidente que Exame Nacional do Ensino Médio, possui sua importância reconhecida pelos docentes como instrumento importante para o crescimento dos alunos, notadamente no seu desenvolvimento social.

- Como método de ingresso nas instituições federais, acho muito boa a prova, porém a prova em si é muito ampla e acaba exigindo muito do aluno ainda mais da forma como é (Professores da Escola São Jorge).
- Muito importante. O aluno já começa a se preocupar com o futuro e com a concorrência e se prepara para os desafios que terá que enfrentar.
- O exame é de grande relevância para os alunos, pois o mesmo gera oportunidades significativas para o futuro dos mesmos.
- Excelente forma de avaliar algumas competências e nortear o currículo.
- A principal alternativa de futuro para o ensino brasileiro e futuros profissionais, nesse momento em que educação é colocada em segundo plano.
- Cada vez mais há uma expectativa dos candidatos, onde se vê que esse processo é levado a sério por todas as universidades do País (Professores da Escola Urucuaí).
- É um exame extremamente cansativo, muitas questões com textos enormes. - Com relação a minha área que é ciências humanas acho que está dentro do esperado, dentro do contexto atual, com charges, textos bem interessantes.

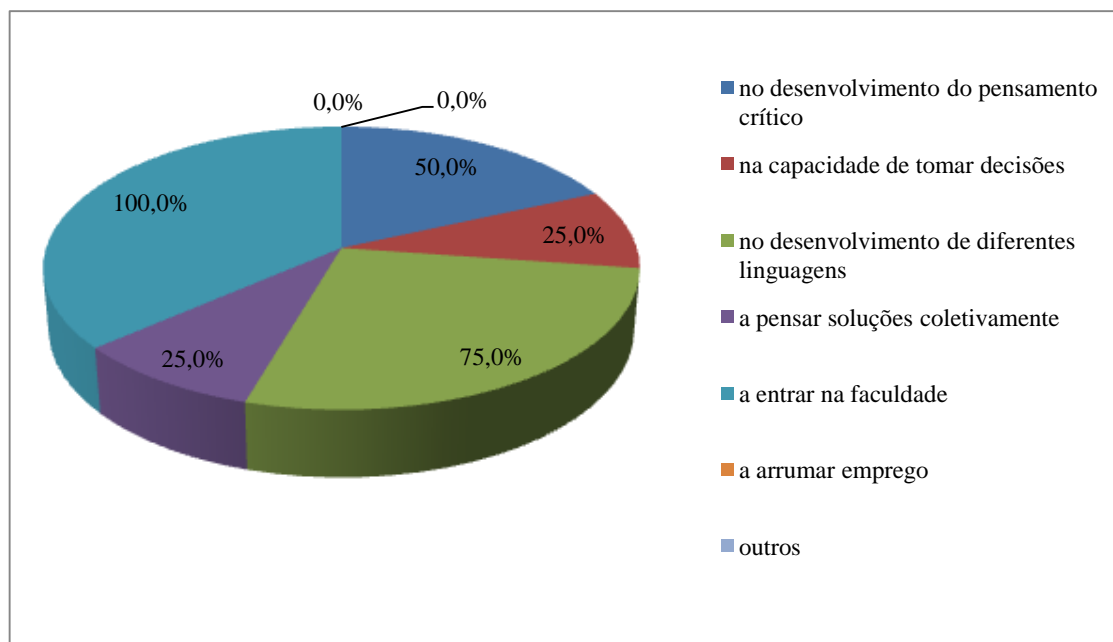
- Vejo como uma forma de avaliação quantitativa e complexa.
- Muito bom, apesar de contestar o tempo para tantas questões (Professores da Escola dos Coqueiros).

Porém, algumas opiniões merecem uma análise especial: a afirmativa que o exame é importante, porque o estudante começa a se preocupar com o futuro, a concorrência e preparar para os desafios, quando afirma que o exame funciona e atende os objetivos propostos e, principalmente, quando a grande maioria atesta que serve para ingressar nos cursos superiores. Percebe-se nessas respostas o dualismo que foi observado na revisão bibliográfica a respeito da dúvida se o ensino médio se torna propedêutico ou profissionalizante. As respostas deixam tal dúvida evidente quando os pesquisados vêem o Enem como uma estratégia para ingressar no ensino superior, mas o veem também como preparador para o futuro, para a um enfrentamento da concorrência, ou seja, o mercado de trabalho.

As respostas também reforçaram e comprovaram o que foi observado na revisão bibliográfica a respeito das influências do Enem nas escolas. Diante de tal amplitude, foi questionado junto aos pesquisados o que esse exame propicia aos estudantes na concepção deles, sendo que foram obtidas as respostas constantes nos gráficos a seguir.

Segundo os docentes da Escola São Jorge, o exame influencia nas questões como se vê no gráfico 5.

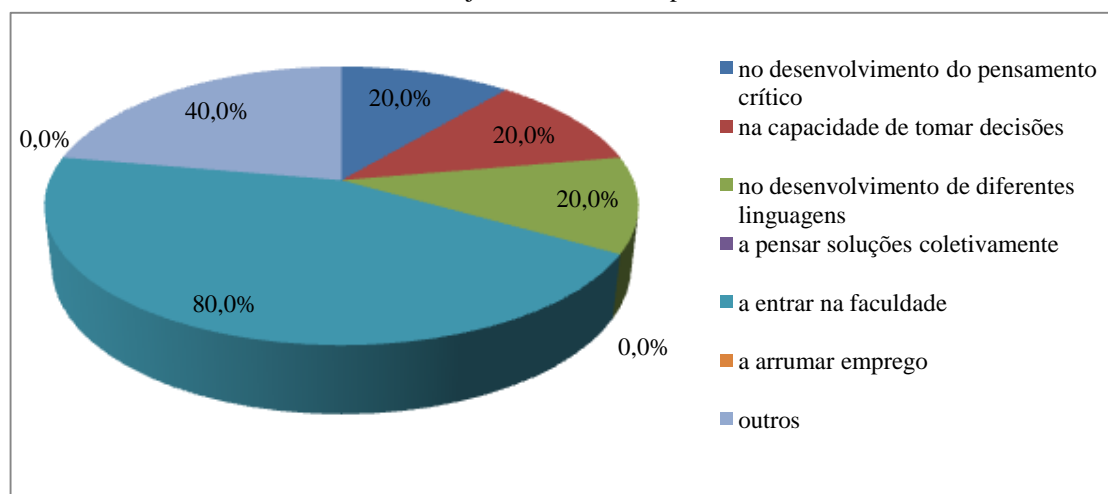
Gráfico 5 – Influencia do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola São Jorge



Fonte - Elaborado pelo autor.

Entretanto, na Escola Urucuia, praticamente os docentes têm as mesmas opiniões a respeito da influencia do exame junto aos alunos conforme pode se observar no gráfico 6

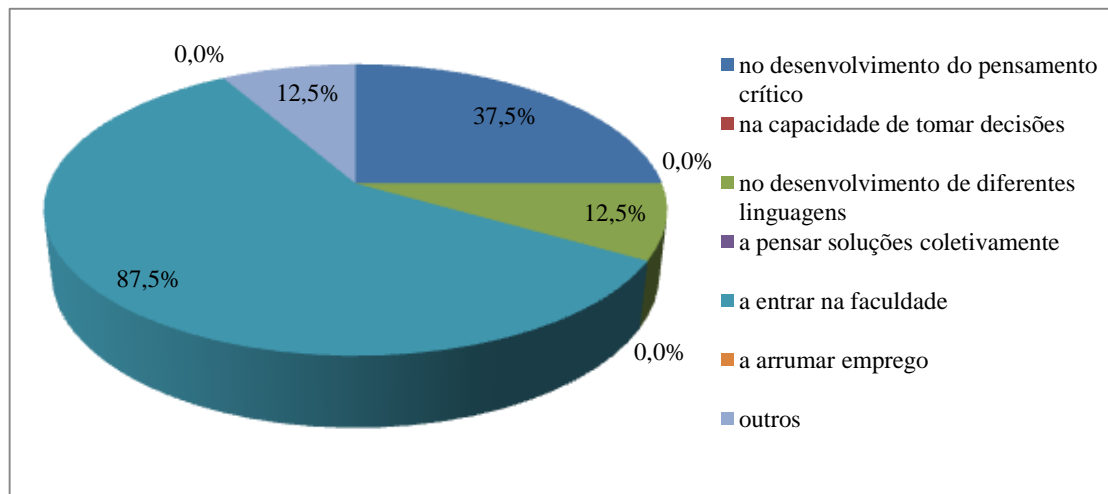
Gráfico 6 – Influência do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola Urucuia



Fonte - Elaborado pelo autor.

Pôde-se perceber que, na Escola Santana, um número maior de docentes entende a importância do Enem diante da possibilidade de ingresso nas faculdades conforme análise do gráfico 7.

Gráfico 7 – Influência do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola Santana

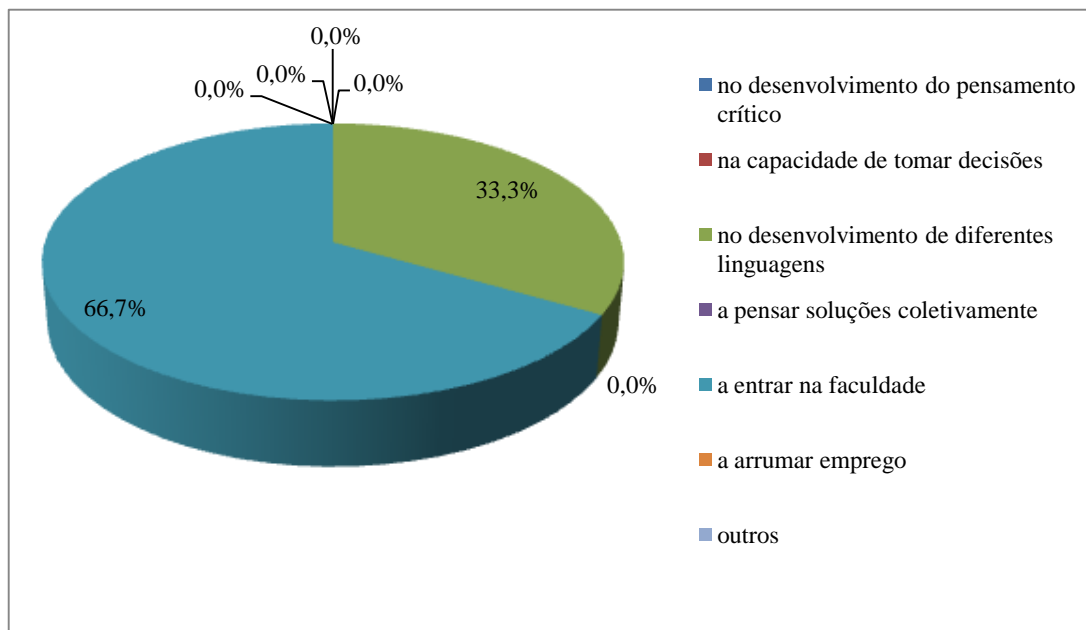


Fonte - Elaborado pelo autor.

Os docentes da Escola Coqueiros demonstraram certa coesão de opiniões, como se pode constatar no gráfico 8.

Gráfico 8 – Influência do Enem junto aos alunos- opinião dos docentes da Escola dos Coqueiros





Fonte - Elaborado pelo autor.

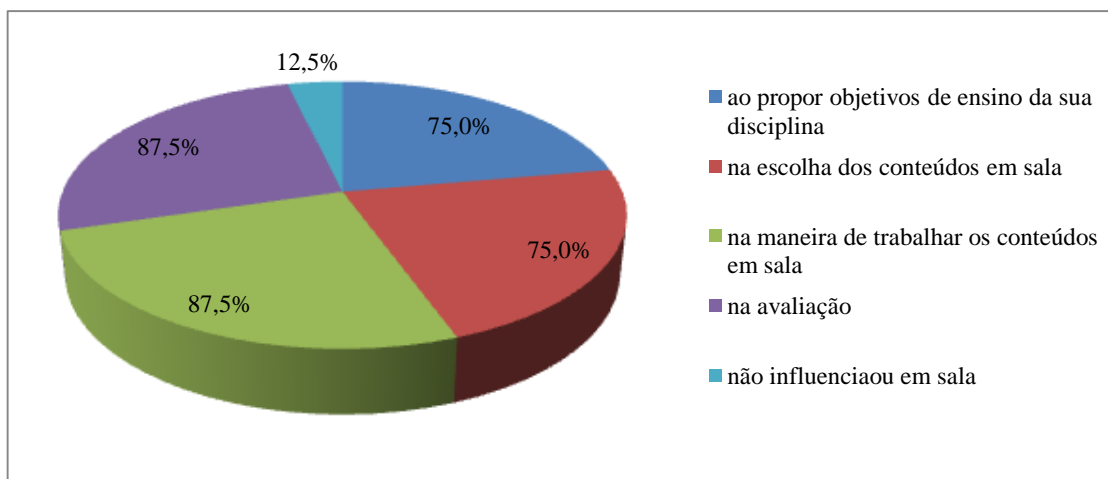
Em suas respostas, 100% dos professores da Escola São Jorge acreditam que o exame ajuda o aluno a entrar na faculdade. Na Escola Urucuia, 80% dos pesquisados acreditam que serve para entrar na faculdade enquanto o restante acredita que o exame desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões. Na Escola Santana, 87,5% dos professores entendem que serve para entrar na faculdade, e o restante acredita que o exame ajuda a desenvolver o pensamento crítico. Já, na Escola dos Coqueiros, 66,7% entendem que o Enem propicia a entrada do aluno na faculdade, enquanto 33,3% acredita que serve para desenvolver diferentes linguagens. Tais posicionamentos foram referendados pela gestora Açucena da Escola Santana.

Veja bem, o Enem, eu vejo o Enem assim, uma prova é uma avaliação importantíssima porque a gente sabe que é a partir daí que os estudantes vão, tem a oportunidade por serem estudantes de escola pública, tem a oportunidade de poderem ingressar na Federal (Açucena).

O segundo núcleo de significação, se o Enem influencia a prática pedagógica da escola, foi decorrente da amplitude do exame junto às escolas pesquisadas, quando, diante de sua magnitude, os entrevistados demonstraram as alterações do exame junto à prática escolar. Com esse objetivo, foram obtidas as seguintes respostas por escolas.

Na tentativa de perceber se tal fato acontecia, os docentes da Escola Santana apresentaram as respostas informadas no gráfico 9.

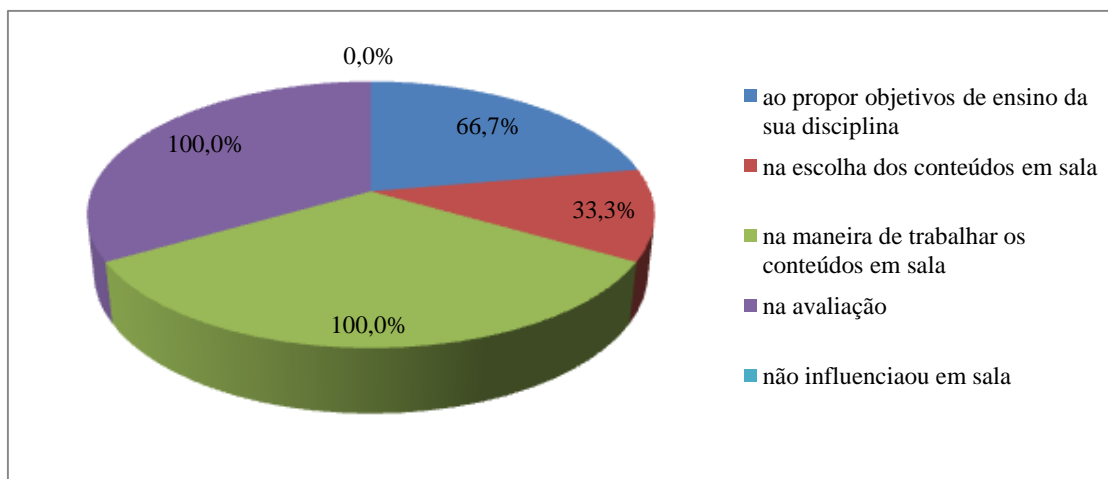
Gráfico 9 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola Santana



Fonte - Elaborado pelo autor.

Já os docentes da Escola Coqueiros atestaram que existem alterações na prática pedagógica da escola. Nenhum professor respondeu o questionário afirmando que o ranqueamento não influencia em sua prática escolar. Ao contrário, citaram várias alterações conforme se observa pelo gráfico 10.

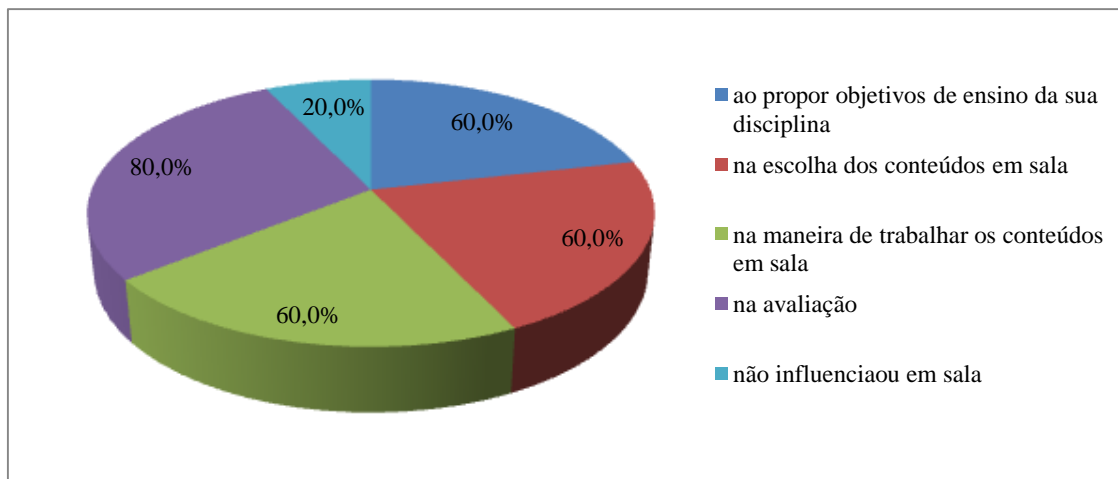
Gráfico 10 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola dos Coqueiros



Fonte - Elaborado pelo autor.

Já, na Escola Urucuia, os docentes também perceberam tais influências em suas práticas conforme se pode verificar no gráfico 11.

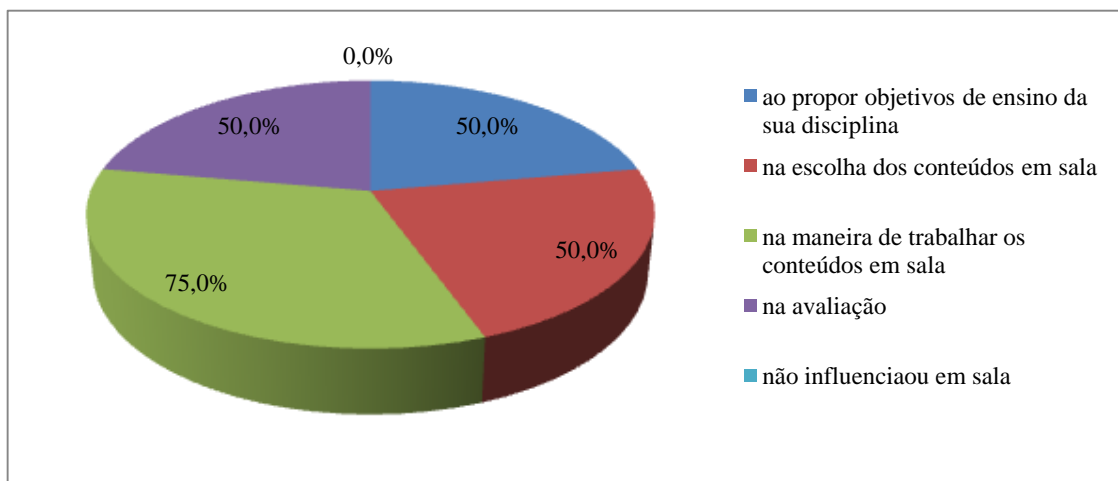
Gráfico 11 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola Urucuia.



Fonte - Elaborado pelo autor.

Finalmente, pode-se observar que os docentes da Escola São Jorge de maneira unânime atestam que o ranqueamento do Enem exerce influência em suas práticas pedagógicas. É o que se pode observar no gráfico 12.

Gráfico 12 – Influência do Enem na prática escolar dos docentes da Escola São Jorge.



Fonte - Elaborado pelo autor.

A maioria dos profissionais afirmou que a prática pedagógica vem sendo influenciada pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Não restou dúvida quanto a influência exercida, entretanto, existe divergência quanto aos setores mais influenciados. Pode-se perceber que, nas duas escolas, colocadas nos primeiros lugares do ranqueamento, a maioria dos professores concordou que a influência aconteceu na prática pedagógica e alterou a maneira de trabalhar os conteúdos na sala de aula e também influenciou a avaliação.

Já, nas duas escolas colocadas nos últimos lugares, existe uma concordância a respeito da alteração dessa prática pedagógica, mas os profissionais divergem quanto aos setores que recebem tal influência. Dessa forma, na Escola Urucuia, a maioria dos professores pesquisados afirmou que a mudança aconteceu na avaliação, enquanto, na Escola São Jorge, as opiniões são bastante diversificadas entre alterações provocadas na maneira de trabalhar os conteúdos em sala, na avaliação e na escolha dos conteúdos.

Já o terceiro núcleo de significação, a influência do Enem no currículo escolar, deixou evidente que, se existe uma influência do Enem nas práticas pedagógicas, conclui-se que esse exame acaba também por influenciar o currículo ao interferir na escolha dos conteúdos e dos objetivos a serem trabalhados em sala. Assim, está-se diante da existência do chamado currículo oculto já discutido na revisão bibliográfica. As respostas comprovam a influência do exame e a existência desse currículo oculto (real) em contraponto ao currículo oficial de acordo com Perrenoud (1995). Pode-se observar tais influências nas repostas dos gestores observadas nas entrevistas.

A gente faz, a gente aplica simulado, a gente procura, os professores procuram trabalhar realmente voltado para questões do Enem, aproveita as provas dos anos anteriores, trabalha muito redação, a gente faz um preparo assim no terceiro ano é mais focado no terceiro ano entendeu? O primeiro ano a gente não fica muito focado não, este ano a gente tá com uma proposta nova de colocar estes alunos do primeiro ano também caminhando para primeiro, para segundo e no terceiro ano (Açucena). Reflete, porque, muitas vezes, o próprio sistema faz com que a gente, em cada professor acabe dando mais, olhe este é matéria de Enem, eu vou privilegiar esta matéria que cai muito no Enem, porque ele tem um pro, os alunos, os pais, a própria escola é cobrada pelo resultado no Enem, a escola vai ser bem vista se ela tiver um bom resultado no Enem, é assim que ela vai ser mensurada (Flor de Lis).

A mesma observação pode ser sentida a partir do posicionamento de outro pesquisado.

Cobra, cobra, nossos alunos cobram sim, porque muitos alunos nossos eles fazem cursinho particular, eles fazem outros cursos particulares aqui que ajudam na preparação para o Enem então muitos alunos cobram, a grande maioria cobra e também a escola tem esta preocupação da gente tá voltando todas as atividades para o ENEM, tanto nas provas são algumas questões que são de enens anteriores, cê entendeu? A gente pede a gente sempre solicita aos professores para que as questões sejam as questões do Enem (Dália).

Ate mesmo nas escolas que não se encontram bem situadas no raqueamento também se observa tal influencia.

Já começa o terceiro ano, mesmo aquele aluno que é ruim, que é fraco, o cara já começa a fazer isso, nem que ele não saiba o que é, mesmo que não tem perspectiva de faculdade, mas tá todo mundo falando daquilo, a escola, os próprios colegas. Quando chega na semana é um frisson, muito grande, mas o mais engraçado é depois do Enem, porque no outro dia você tem que comentar a prova em sala de aula, bater aquela prova, tem que ler aquilo em casa, te obriga ate querer acessar a

prova porque você já sabe que tem que se informar porque na sala alguém vai demandar aquele assunto, as questões do dia anterior, ah! você deu aquela matéria, ah! você deu aquele tópico naquele dia e caiu, a redação foi sobre o tema que você comentou, ou seja, isto é algo que você vê acontecendo dentro da escola no terceiro ano especificamente (Joca Ramiro).

Essa influência no currículo se reflete também nas questões pedagógicas já que, segundo a gestora da Escola Santana, essa prática objetiva mais privilegiar os conteúdos do Enem.

É voltada para o conteúdo do Enem, porque como você vai preparar? Você tem que pegar provas antigas, nos Enems anteriores, muitas questões até mesmo de outras faculdades, todas as questões, a maioria das questões das provas dos bimestres elas têm questões do Enem, tem questões de outras universidades, o objetivo da gente é tornar pro aluno uma realidade que ele vai ver futura, entendeu? Porque, por exemplo, como você se depara com uma situação que você não conviveu com ela antes, o aluno tem que tá se preparando pra isto e a gente faz um treinamento, não é um treinamento, mas é possibilitar pra ele a oportunidade de ver questões que ele vai ver na prova do Enem, entendeu? (Dalia).

Diadorim, da Escola dos Coqueiros, quando questionado se esse exame altera a prática pedagógica da escola comentou que influencia “muito, porque ele que tem definido o futuro dos nossos estudantes nas principais universidades do país. Portanto temos que prestar muita atenção nele, nos métodos utilizados e como poderemos melhor preparar os nossos alunos” (Diadorim). Já na Escola Urucuia, um docente comentou que o Enem “Ajuda a escola perceber que conteúdos são importantes para a formação” (Pedro Bala).

O posicionamento dos profissionais da Escola Santana, a segunda colocada no ranqueamento do Enem foi mais enfático a respeito das influências nas práticas pedagógicas e no currículo do ensino médio. Riobaldo, em relação à prova, mostrou a sua importância: “Ela deve favorecer no repensar o planejamento da escola a fim de reestruturá-lo e adequá-lo às novas necessidades de aprendizagem do aluno” (Riobaldo).

Hermógenes mostrou, em sua fala, outra faceta da prova que é utilizada “como modelo de questões a serem trabalhadas com os alunos” (Hermógenes). Mas todos os pesquisados concordaram com as influências exercidas na prática escolar pela prova.

Entretanto, contraditoriamente, tal não é a opinião do gestor da Escola São Jorge que não percebe influências do exame nas práticas da escola e ainda afirmou que o currículo da rede estadual se encontra fora da matriz curricular do Enem não contemplando a questão das competências e habilidades,

O Enem não interfere em nada no currículo, interfere porque bate em algumas coisas do Enem que estão contempladas com o currículo do Estado, não está totalmente

fora. A grande reclamação dos professores é que o livro tem a matéria, engessa muito o livro didático, a gente fica muito preocupado com este conteúdo do livro didático, mas o que o Enem tá chamando de referência de matriz curricular se não tiver no livro, já era, ou seja, tá chamando como mais importante o que vale? Eu trabalhar o livro ou eu trabalhar para o Enem? O Enem influencia pouco aqui na escola (Joca Ramiro).

Apesar dessa contradição, a maioria dos pesquisados percebe a existência de influências. Essa relação entre avaliação externa, exames como Enem, o currículo e a prática pedagógica têm sido objeto de inúmeros estudos, como os de Camelo (2010), Freitas (2011), Neubauer (2011), Reis (2012), Sampaio (2012) Rocha (2013), Thiesen (2014) Travitzki (2013) e Bergamin (2015) entre outros, uma vez que os resultados dessas avaliações e exames têm provocado alterações na rotina das escolas por meio da adequação do currículo e das práticas pedagógicas a esses resultados. Tais alterações também foram observadas nas escolas pesquisadas no município de Teófilo Otoni.

O último núcleo de significação foi referente ao ranqueamento das escolas e as alterações provocadas nas escolas diante de sua classificação. A partir da constatação de que o Exame Nacional de Ensino Médio provoca alterações na prática pedagógica, no currículo escolar, restava saber qual a opinião dos entrevistados a respeito do ranqueamento das escolas elaborado pelo Inep a partir de suas notas obtidas no Enem. O objetivo foi verificar se essa classificação também interfere nas práticas pedagógicas, nos currículos ou se provoca outras alterações. Para elaborar tal levantamento, foi questionado aos professores quais fatores influenciaram na classificação das escolas.

- Empenho da equipe pedagógica e principalmente da família em conscientizar os jovens sobre a importância do estudo para o seu futuro.
- Currículo - Metodologia - Recursos didático - Formação continuada
- a pouca importância dada pelo pedagógico com certeza acarreta o insucesso da nossa escola no Enem, já que eu era o único professor que incentivava os alunos em sala e os professores em sala dos professores para elaborar e buscar questões do mesmo em sala de aula somente que ouvia murmúrios dos colegas como se eu fosse à toa para fazer tais indicações e serviços (Escola Coqueiros).
- Seriedade e compromisso dos educadores.
- Não possuo esta informação.
- Principalmente o trabalho do profissional.
- O baixo nível de aprendizagem dos alunos, que vem de aprovações automáticas, cobrança do sistema público de haver aprovação sem mesmo ter aprendizagem, etc.
- Qualidade do ensino e nível de interesse do alunado.
- O empenho da comunidade escolar como um todo.
- Desconheço (Escola Santana).

Entretanto, nas outras escolas pesquisadas houve opiniões que foram conflitantes em relação às citadas anteriormente, conforme se pode perceber.

- Empenho e organização.

- Falta de habilidade no processo de ensino.
- Ainda não sei dizer exatamente, mas o número de alunos por turma deveria ser menor, principalmente no matutino e vespertino. A merenda também é muito importante, por se tratar de uma escola de periferia e ainda atender alunos de zona rural.
- O ensino diferenciado (Escola Urucuia).
- Mudança da percepção dos alunos e comunidade (falta de interesse) no quesito de internalizar o real papel do professor e da escola em uma prática pedagógica transformadora.
- Gostaria de ter um ambiente mais propício ao ensino. Internet de fácil acesso nas escolas disponíveis para as aulas. Existe Internet, mas apenas para a administração escolar. Salas de multimídia que funcionassem perfeitamente, sem problemas técnicos de rede e velocidades. Material de impressão menos limitado. Também oficinas de treinamentos mais efetivas e de melhor qualidade.
- Melhores notas nas provas, e participação dos alunos (Escola São Jorge)

Ficou nítida a existência de uma contradição entre a classificação das escolas e as respostas. Algumas respostas demonstram uma preocupação que não se manifesta na classificação que é baixa. Somente na Escola dos Coqueiros, a mais bem colocada, ficou evidente a dedicação dos profissionais em relação à sua colocação no ranqueamento. Esse interesse também foi demonstrado pela gestora entrevistada.

O ranqueamento do Enem influencia, porque quando nós, por exemplo, quando a gente vai a Belo Horizonte, na reunião da diretoria de educação dos colégios, essa nota do Enem ela é mostrada, ela é levada em conta e dentro dos colégios... também é feito um ranking daqueles que estão mais bem classificados. De certa forma, acaba tendo uma disputa entre as escolas (Flor de Lis).

Ao verificar a classificação desta escola no país e no estado percebeu-se que ela estava melhor avaliada do que as outras três escolas pesquisadas, ou seja a sua preocupação com o exame refletiu em sua classificação. Nas outras escolas não se conseguiu perceber este interesse. Na Escola Santana, a segunda colocada, foi perceptível o desinteresse pelo ranqueamento, com professores que afirmaram não conhecê-lo. Tal desinteresse foi demonstrado também pela gestora.

Avaliar a escola, no ranking das escolas, conforme eu falei com você, eu não concordo com este tipo de avaliação que eles fazem, eu vejo que nós da escola pública como tem muitos estudantes, como é o caso aqui a gente tem nove turmas de terceiro ano, dificilmente, ou aliás nunca nós vamos conseguir entrar no ranking, estar bem classificada para o ranking. Se você for olhar geral a gente não consegue, porque o destaque mais é voltado para as escolas particulares, porque, porque a escola particular tem poucos alunos, a escola particular prepara aquele aluno para o Enem, nos preparamos nosso aluno para o Enem, mas a gente não consegue atingir todos os alunos, muitas vezes eu nem sei quem são os nossos alunos que estão inscritos porque são muitos alunos (Açucena).

Mesmo os profissionais que conhecem o ranqueamento foram contraditórios em suas respostas. Enquanto alguns profissionais afirmaram que o resultado ruim decorre do baixo nível de aprendizagem e falta de interesse dos estudantes, aprovações sem aprendizagem e

falta de cobrança da comunidade escolar, outros professores afirmaram que essa classificação decorreu da seriedade, do compromisso, do trabalho dos educadores, da qualidade do ensino e do interesse do alunado. Essa contradição demonstrou que a escola em sua totalidade não se preocupa com o índice gerando as respostas opostas. Tal posição foi referendada pela gestora de uma escola.

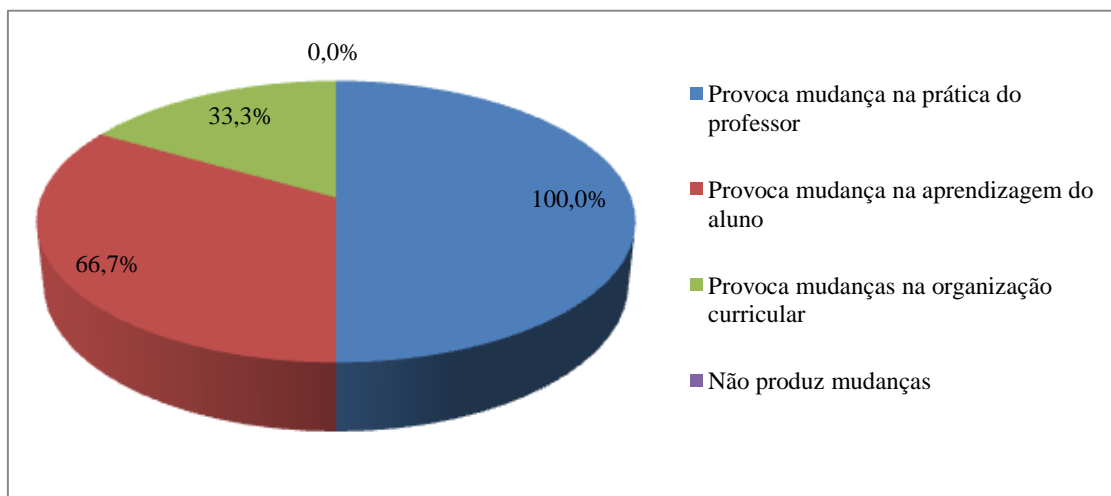
Esta questão do *ranking*, da existência do *ranking*, às vezes, até professor desconhece isto, desconhece que tem, os estudantes desconhecem isto, é mais da escola particular, que eles lutam por aquilo, entendeu? (Açucena).

Já, nas escolas São Jorge e Urucuia, as últimas colocadas, as respostas demonstraram que a colocação no ranqueamento foi resultado da falta de apoio por parte do sistema, falta de estrutura física e pedagógica, falta de interesse por parte dos integrantes da comunidade escolar e do excessivo número de estudantes por turma, que também foi levantado pela gestora da Escola Santana.

Dessa forma, o resultado da pesquisa demonstrou que apenas a escola mais bem ranqueada no município tem preocupação em relação à sua classificação enquanto as outras escolas não se preocupam. Apesar do descrédito, era preciso perceber, porém, se existiam consequências do ranqueamento na prática pedagógica. E, surpreendentemente, foi possível perceber que existiam influências de acordo com os dados coletados.

Na Escola dos Coqueiros todos os docentes afirmaram existirem mudanças provocadas pelo ranqueamento conforme demonstra o gráfico 13.

Gráfico 13 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola dos Coqueiros

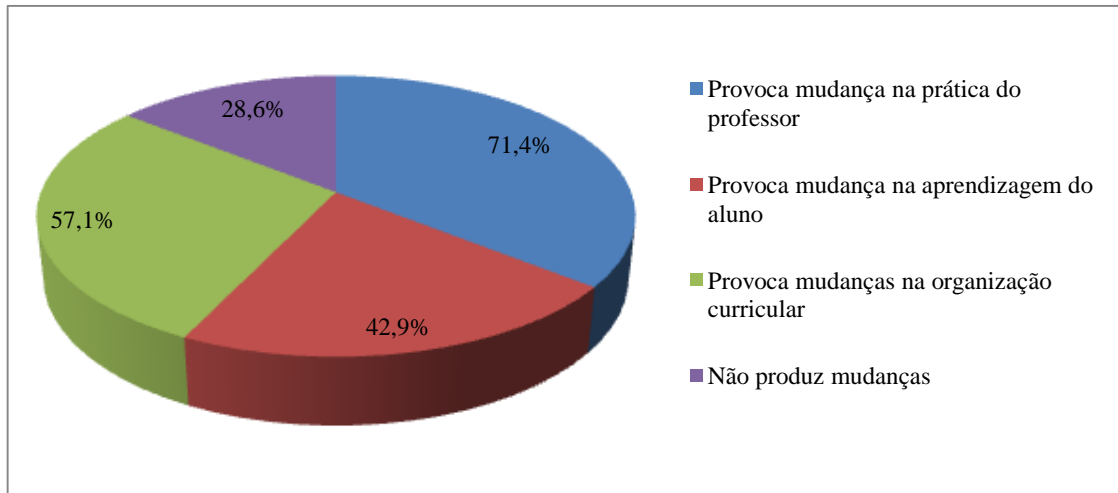


Fonte Elaborado pelo autor.



O mesmo resultado pode ser observado na Escola Santana. Todos os docentes reconheceram que sofrem alguma alteração conforme demonstrado no gráfico 14.

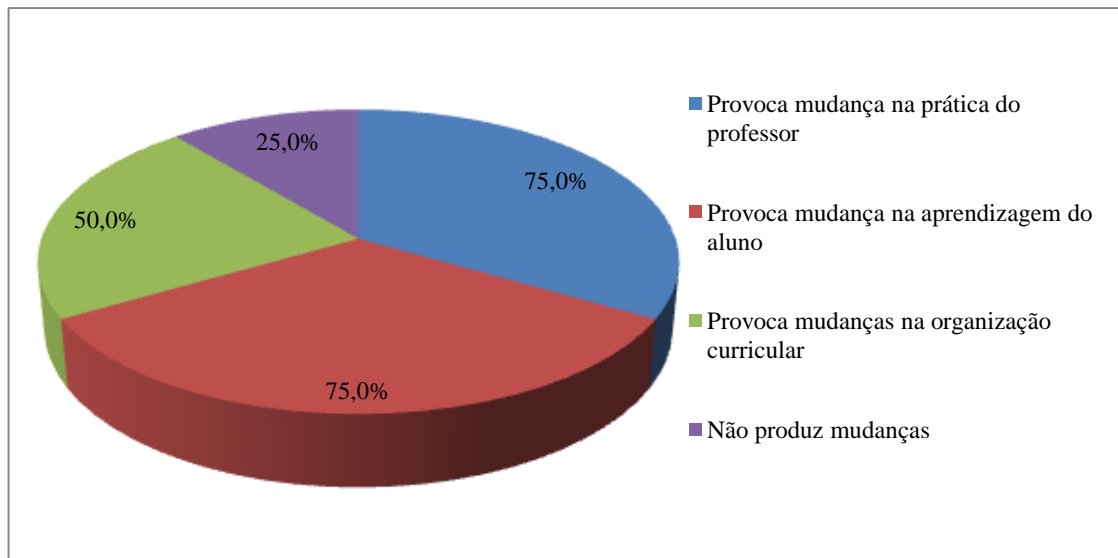
Gráfico 14 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola Santana



Fonte - Elaborado pelo autor.

A mesma constatação pode ser observada na Escola Urucua conforme mostra o gráfico 15.

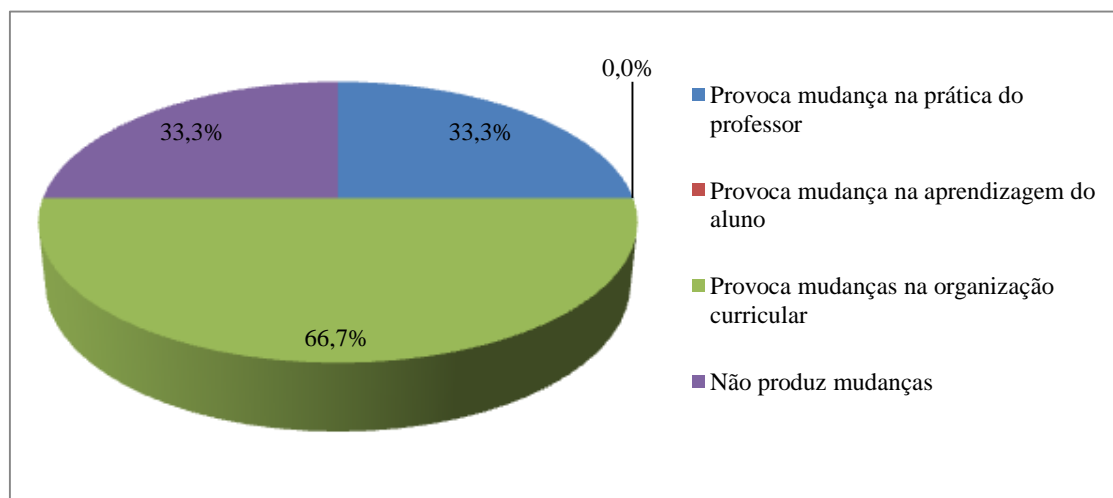
Gráfico 15 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola Urucua



Fonte - Elaborado pelo autor.

E, finalmente, na Escola São Jorge, verificou-se, conforme a análise do gráfico 16, que é nela que se encontra o maior índice de docentes que não acredita que o ranqueamento do Enem provoca alterações na escola.

Gráfico 16 – Influência do ranqueamento do Enem na escola segundo os docentes da Escola São Jorge



Fonte - Elaborado pelo autor.

Em todos os questionários, grande parte das respostas asseguraram que o ranqueamento produz alterações na prática do professor, no currículo escolar e, ainda, provoca mudança na aprendizagem do estudante. Também ficou evidente que somente na Escola dos Coqueiros, a mais bem ranqueada, todos os professores perceberam mudanças em decorrência de classificação enquanto nas outras escolas existem profissionais que afirmaram não perceberem mudanças em decorrência do ranqueamento, sendo no percentual de 25% na segunda colocada, 33,3 % na terceira colocada e 28,6% na quarta colocada.

E seus gestores e supervisores referendam essas afirmações sendo também contraditórias. Na Escola dos Coqueiros, líder na classificação, sua gestora analisando o assunto.

Reflete, porque muitas vezes o próprio sistema faz com que a gente, em cada professor acabe dando mais, olhe esta é matéria de Enem, eu vou privilegiar esta matéria que cai muito no Enem, porque ele tem um pro, os alunos, os pais, a própria escola é cobrada pelo resultado no Enem, a escola vai ser bem vista se ela tiver um bom resultado no Enem, é assim que ela vai ser mensurada. Na captação de alunos influencia assim, na nossa captação de alunos nem tanto, a procura pelo colégio sim, ..., então aí a gente não pode atender todos que viriam pra cá, ... mas os que vêm vêm em cima dessa nota (Flor de Lis).

Ficou evidente que esse ranqueamento na Escola dos Coqueiros provoca alterações na prática pedagógica, no currículo e ainda exerce influência na procura de estudantes junto à escola. Foi diante dessa realidade que o professor João Luanio afirmou que esse índice permite

Analisar quais áreas que precisamos melhorar, discutirmos sobre o que tem atrapalhado por não ter alcançado a nossa meta, ou o que pode ser feito para melhorar ainda mais o resultado (Professor João Luanio).

A professora Maria Helena afirmou que, com objetivo de melhorar ainda mais os resultados, é adotado como estratégia “repassar para os professores e alunos, para que os mesmos possam avaliar as suas práticas” (Professora Maria Helena).

Entretanto, nas outras escolas pesquisadas, a posição dos gestores não respalda o posicionamento dos professores que, em sua maior parte, confirmaram a existência de influência do ranqueamento. Ficou visível uma contradição entre as opiniões das duas categorias. Na Escola Santana, a maioria dos professores percebem influência do ranqueamento, fato corroborado pela supervisora.

A colocação da escola no ranking atrai alunos tanto que quando inicia o ano letivo aqui a gente recebe ligações pedindo, pessoas particulares pedindo vaga na escola, ..., e assim a procura é muito grande graças a Deus, tanto que você vê, eu posso te mostrando as listas (Dália).

Entretanto, 28,6% dos professores da Escola Santana afirmam que esse índice não se reflete na escola, sendo esse também o entendimento de sua gestora.

Ah eu acho sim. É aquilo que eu te disse: a quantidade de aluno a gente tá sempre numa posição estratégica porque a gente não consegue entrar no ranking pela quantidade. Uma escola particular tem quarenta alunos, faz inscrição e prepara quarenta alunos, ele acompanha aqueles quarenta alunos nós não temos condições de acompanhar quinhentos alunos, então a gente fica sempre numa situação em que a gente nunca vai entrar no *ranking* bacana de que realmente a escola seja merecedora porque por este disparate: quantidade de alunos que nós temos e a quantidade de alunos da escola particular. (Açucena)

A mesma gestora reforça sua ainda mais sua opinião a respeito do ranqueamento do Enem.

O *ranking* não interfere em nada, nada, é isto que a gente teria que reivindicar, que não interfere, ai eles destacam os alunos lá, a escola tem trinta alunos e a nossa nunca vai ser destaque, nunca vai ser, da maneira que eles trabalham, entendeu? Eu acho que tinha que ter uma mudança em relação a isto, olhar isto, eles não olhem esta questão de quantidade. A escola tem uma procura grande de alunos, mas não é em decorrência do *ranking* (Açucena).

Já, na Escola São Jorge, apenas 33,3% dos professores entendem que não existem influências dessa classificação em seu ambiente pedagógico, enquanto a maioria do professorado percebe sua existência. Já o gestor da escola se posicionou entendendo não existirem reflexos.

Na verdade é a prova né. Se eu focar em determinada questão. Se eu focar em determinada prática pedagógica pra fortalecer e estimular o aluno a entender que o acesso à universidade é através do Enem facilitaria que no ranqueamento a gente subisse, eu particularmente não importo com o ranqueamento, pessoalmente eu não acho que a gente deve ranquear nada não, no que se refere à educação este ranqueamento me deixa preocupado às vezes. Mas o ranqueamento não tá interferindo. Saber que tá no quarto lugar ou no último lugar, mas eu acho que o quarto lugar pra nossa escola é algo muito bom, pensando que a clientela nossa é de muita vulnerabilidade social e a gente dá pouca importância para o Enem, então se a gente dá pouca importância para o Enem com o quarto, imagine se a gente desse importância, se a gente trouxesse a matriz curricular, se estudasse a matriz, se nossos sistemas fossem voltados, se nossas provas fossem voltadas, isto quer dizer que o estímulo e a participação elevaria a escola no ranqueamento, mas não faz isto, não é a prática do professor definitivamente e é difícil introduzir isto nas cabeças dos professores, há uma dificuldade de aceitação porque o livro tá aqui é mais fácil; repetição tá aqui é mais fácil, se buscar eu vou ter ir na internet, vou ter que ler, vou ter que buscar a matriz curricular, adotar esta matriz curricular, vou ter que ler livros, vou ter que buscar informações em outro espaço, gerar material, dá trabalho (Joca Ramiro).

Apesar de existirem contradições entre os pesquisados, a maioria das opiniões reflete um posicionamento favorável à existência do Enem como importante principalmente para o ingresso no ensino superior, mas percebem que esse exame vem exercendo influência considerável na prática pedagógica e nos currículos das escolas de Teófilo Otoni a partir do crescimento da valorização dessa prova.

Entretanto, a pesquisa demonstrou que, como política pública, o objetivo do exame vem sendo atendido parcialmente, porque propicia uma alternativa menos traumática aos estudantes que desejam ingressar nas faculdades, mas, ao mesmo tempo, não contempla a grande maioria dos discentes do ensino médio que pretende apenas se qualificar, preparar para ingressar no mercado de trabalho. Esses, não são contemplados pelo Enem, provocando um descaso deles com o exame gerando reflexos na colocação das escolas no ranqueamento.

Dessa forma, acaba existindo uma dualidade e contradição nas escolas entre os professores e gestores. Os professores que lidam nas salas de aula com a parte conteudista do ensino percebem influências do Enem em suas práticas, constatando também o interesse dos estudantes pelo exame.

Porém os gestores, por estarem lidando com o macro, têm outra visão. Assim, enquanto a maioria dos professores lida com estudantes querendo ingressar no ensino superior, os gestores enfrentam questionamentos gerais conforme a fala do gestor da Escola São Jorge apontando os questionamentos dos alunos “eu vou fazer isto para quê? Para ir para faculdade? E se eu não for? Vou fazer o quê? Eu vou fazer ensino médio para quê? Para trabalhar no comércio? Vou ser secretário?” (Joca Ramiro, 2016).

Sendo assim, estes gestores não percebem influências do Enem nas práticas pedagógicas e currículos de suas escolas e entendem que esta política pública é falha porque

não atende a demanda de parte do alunado que não pretendem ou não possuem condições financeiras ou sociais de ingressarem no ensino superior.

Nesse sentido, o Enem, como política pública, não contempla a maioria dos estudantes do ensino médio. E, talvez, também aí esteja a resposta da contradição existente nas respostas dentro das escolas e entre as escolas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal verificar quais os efeitos do *ranking* do Enem na prática pedagógica e no currículo escolar do Ensino médio em quatro escolas do município de Teófilo Otoni durante o ano de 2016.

Ao lado desse objetivo, verificaram-se, também, as seguintes questões norteadoras: apresentar as políticas educacionais na contemporaneidade, analisar as diretrizes do ensino médio e o papel exercido pelo Enem no cumprimento dessas diretrizes e, finalmente, identificar os efeitos do Enem na realidade das escolas do ensino médio a partir da percepção dos docentes e gestores das escolas de Teófilo Otoni.

Para responder a essas questões, num primeiro momento, realizou-se uma revisão bibliográfica em torno dos pontos fundamentais da pesquisa focalizando as políticas educacionais na contemporaneidade, o desenvolvimento do ensino médio no Brasil, um histórico sobre a criação do Enem, suas reformulações e a criação do ranqueamento das escolas que participam do exame, a importância do currículo escolar e sua relação com as diretrizes do Enem e, finalmente, uma discussão sobre a função social da escola.

Num segundo momento, foi realizada a análise das legislações que tratam do ensino médio e do o Exame Nacional do Ensino Médio. No terceiro momento, realizou-se a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas com os gestores e professores das escolas investigadas.

A revisão bibliográfica demonstrou que as políticas públicas têm, como escopo principal, atender possíveis demandas reprimidas da sociedade e deve contar, durante seu processo de execução e mesmo após sua conclusão, com um processo contínuo de avaliação com o objetivo de corrigir possíveis desvios, que podem acontecer no momento de sua elaboração e ao longo de sua execução. Dessa forma, o acompanhamento sistemático por meio de processos avaliativos será importante para que se possa corrigir possíveis incorreções e adequá-las às novas necessidades, tendo em vista que se vive em uma sociedade dinâmica que faz com que as demandas atuais talvez não sejam mais as necessárias ou exigem que sejam adequadas algum tempo depois.

Dentre as demandas públicas necessárias no nosso País, as políticas públicas educacionais adquirem relevância especial diante da amplitude da educação que é um conceito amplo que abarca, não somente o ato de ensinar ou as ações desenvolvidas no ambiente escolar, mas também é resultado de um complexo processo que acontece nas famílias, nas igrejas, no trabalho, ou seja, em todo o ambiente social. Sendo assim, a

educação é um processo contínuo e dinâmico, e as políticas públicas educacionais apenas abarcam as ações desenvolvidas em um ambiente próprio, que são as escolas e toda a sua estrutura burocrática envolvendo alunos, professores, servidores, pais e estado enquanto sociedade política.

Assim, as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que produzem resultados e reflexos no espaço escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem envolvendo questões como construções físicas, aquisições de equipamentos, contratação de servidores, formação docente, carreira, matrizes curriculares, gestão escolar e outros itens. Entretanto, até mesmo essas políticas públicas estão envolvidas e sutilmente influenciadas pelas decisões políticas, econômicas e sociais que acontecem no mundo contemporâneo, nos últimos anos, por meio de um processo popularmente conhecido como globalização

Em linhas gerais, esse fenômeno consiste na unificação de vários países do mundo numa mesma agenda econômica que, de certo modo, é imposta por um grupo minoritário de países capitalistas que exercem influência sobre o mercado econômico internacional, permitindo que ele influencie e, até mesmo, controle as agendas políticas e econômicas dos países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil. E, entre as preocupações e os objetivos desse grupo de países dominantes encontra-se o controle dos rumos das políticas educacionais exigindo que se insiram nesse ambiente educacional novos temas a serem trabalhados, a inserção de novas tecnologias e, principalmente, a implantação de processos avaliativos.

Diante dessa situação, percebeu-se que, nos últimos séculos, os países capitalistas, dentre eles o Brasil, ficaram divididos entre dois polos econômicos diferenciados que, apesar de terem surgido em momentos distintos, acabaram por se digladiarem por terem antagonismos no tocante à direção a ser empreendida nos assuntos econômicos que surtirão reflexos na sociedade: o estado de bem-estar social e o neoliberalismo.

Enquanto o estado de bem-estar social defendeu uma agenda econômica, priorizando um olhar sobre as questões sociais, em que defendia a proposta de o Estado implantar políticas públicas com o objetivo de minorar as desigualdades sociais, por meio do estabelecimento de políticas compensatórias e de inserção social, o neoliberalismo, ao contrário, defendia a gradual retirada estatal da economia deixando-a sob a responsabilidade da iniciativa privada. Dessa forma, defendia a participação mínima do Estado na sociedade, reduzindo as políticas públicas sociais o que acabou por diminuir sua participação junto aos menos assistidos.

Nessa nova orientação, as políticas públicas educacionais também foram afetadas. Assim, orientar e moldar a educação era primordial como estratégias para a implantação do

neoliberalismo nos países em desenvolvimento, sendo o mecanismo utilizado para tal objetivo, a realização das conferências mundiais da educação, que orientaram a implantação de políticas avaliativas e a participação em larga escala da iniciativa privada no setor educacional como o caminho a ser seguido para o crescimento econômico e social dos países em desenvolvimento.

Seguindo tal ideário, o Brasil, começou a adotar as práticas avaliativas com o estabelecimento de índices para quantificar e qualificar as políticas educacionais vinculando o repasse de recursos financeiros após o cumprimento de metas preestabelecidas pelos órgãos públicos. Nessa seara se encontrava o ensino médio brasileiro que convivia durante anos com um dilema: ser um ensino propedêutico ou voltado para a qualificação do jovem que cursava esse grau de ensino e almejava alcançar imediatamente o mercado de trabalho em detrimento de cursar o ensino superior. Atendendo a essa proposta, em 1998, foi criado o Enem com o objetivo de avaliar o aprendizado dos estudantes e auxiliar o MEC na elaboração de políticas para esse nível de ensino.

Desse modo, a criação do Enem e sua posterior reformulação em 2009 vieram atender ao desejo do capitalismo neoliberal (por meio das orientações das conferências educacionais), atender ao governo brasileiro que havia encampado as diretrizes neoliberais e atender também ao anseio dos envolvidos com o setor educacional que exigiam uma alteração no ensino médio. Assim, o Enem que foi criado inicialmente apenas para ser uma referência para que os estudantes pudessem avaliar seu conhecimento, com as alterações, se transformou em uma prova que serve para o ingresso no ensino superior e como certificação de conclusão do ensino médio. E, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, as escolas passaram a serem ranqueadas nacionalmente.

Entretanto, a revisão bibliográfica demonstrou que os currículos das escolas que participam do Enem, ao longo dos anos, vêm sofrendo alterações, muitas vezes, imperceptíveis, diante das cobranças efetuadas pelos estudantes que exigem que se preparem para o exame e, diante das cobranças efetuadas pela comunidade escolar que exige resultados concretos nessa prova. Ficou demonstrado que, na realidade, a escola tem hoje um currículo oficial elaborado pelas instâncias educacionais superiores e constando nos documentos oficiais e um currículo oculto, prático, que é trabalhado no dia a dia da sala de aula, de acordo com as necessidades, as cobranças e as exigências do Enem o que vem provocando grandes alterações.

Sendo assim, o crescimento do Enem que se revestiu de importância nacional, atingindo todas as escolas de ensino médio, vem provocando alterações nos currículos e



também nas práticas educacionais das escolas envolvidas, a partir do momento em que existe uma cobrança efetuada pela comunidade escolar para que se alterem os métodos pedagógicos com o intuito de os estudantes conseguirem boas notas nas provas. Ficou também demonstrado que o ranqueamento, do mesmo modo, provoca alterações a partir da existência de uma cobrança (oculta e, muitas vezes, expressa) por parte dos integrantes das escolas para se classificarem em uma boa colocação nesse índice.

A dúvida existente era se tais comportamentos atingiam as escolas públicas do município de Teófilo Otoni. Para tal, foi elaborada a pesquisa de campo junto a quatro escolas do município, sendo as duas mais bem colocadas e as duas últimas colocadas no ranqueamento do Enem com o objetivo de se levantar a importância do Enem, se o currículo e as práticas pedagógicas estão sendo alteradas por esse exame e quais as influências provocadas nessas unidades escolares pelo ranqueamento.

A análise dos dados comprovou, inicialmente, a importância que o Enem tem para os estudantes quando os pesquisados reconheceram que esse exame é relevante principalmente como forma de acesso ao ensino superior, democratizando esse acesso a partir do momento em que abre uma perspectiva de qualquer estudante ingressar em uma faculdade.

Entretanto, a pesquisa demonstrou que, nas escolas públicas pesquisadas, existe uma contradição entre os gestores e professores no tocante à influência no currículo e nas práticas pedagógicas. Enquanto grande parte dos gestores entende que os currículos e as práticas não são alteradas, a maioria dos professores pesquisados entende que existe interferência a partir das cobranças efetuadas pelos estudantes junto aos professores para trabalhem conteúdos e temas que são cobrados no Enem. Também afirmaram que, muitas vezes, para se adequarem a essas cobranças, acabam por alterar sua metodologia, ou seja, alteram suas práticas pedagógicas.

No tocante ao ranqueamento, percebeu-se que a escola que está mais bem situada no ranqueamento vem sofrendo interferência desse índice porque existe uma preocupação de melhorar cada vez mais sua colocação, porque esse fato se reflete em comparativo junto à outras escolas e serve como referência para captação dos alunos. Entretanto, nas escolas que não estão com boa classificação no índice, não existe preocupação com a colocação, sendo assim o mesmo não interfere, não exerce influência em seus métodos de trabalho. De um modo geral, pode-se constatar que os fatos verificados na revisão bibliográfica também puderam ser observados nas escolas pesquisadas no município de Teófilo Otoni.

Percebe-se que alguns aspectos ainda merecem ser pesquisados a respeito do assunto. Daí as sugestões para trabalhos futuros. Inicialmente entende-se que merecem ser pesquisadas

no município de Teófilo Otoni as influências exercida pelo Enem e seu ranqueamento junto aos currículos e às práticas pedagógicas escolares nas escolas particulares. A revisão bibliográfica demonstrou que essas escolas são as mais suscetíveis às influências já que dependem das mensalidades dos estudantes para sobreviverem, e um bom resultado no exame e no ranqueamento é favorável para atrair novos alunos.

Outra sugestão para trabalhos futuros seria pesquisar o trabalho a ser desenvolvida e verificar quais as alterações foram observadas nas escolas públicas do município após a implantação do Enem e seus reflexos. Se a realidade escolar dessas escolas antes do exame e após sua criação foram modificadas. Se forem, quais modificações aconteceram e se as práticas avaliativas são utilizadas para proporcionar dados para permitir que se analise se determinada política pública está obtendo o resultado esperado na sua implantação. Constatou-se, no decorrer deste estudo, que, no município de Teófilo Otoni, não existem tais mensurações, sendo, dessa forma, um estudo a ser desenvolvido posteriormente.

E, por último, é preciso verificar se o Enem realmente é uma política pública, se atende os requisitos de uma política educacional e se o processo de desenvolvimento do exame durante os anos que passaram após sua criação não modificaram seus objetivos e, principalmente, verificar se essa política realmente se concretiza como política pública ampla, irrestrita ou vem se tornando um exame discriminatório a partir do momento em que passou a ser utilizado para ingresso nos cursos superiores por meio de suas notas, o que, de certa forma, vem substituindo o antigo vestibular. É preciso pesquisar se o Enem não é um novo vestibular que favorece uma elite que dispõe de boas condições financeiras para cursar escolas voltadas para a preparação para o exame, ou seja, considerar a democratização do acesso ao ensino superior.

Assim, entendendo que a educação tem um dinamismo e uma complexidade marcadas pelas questões pedagógicas e sociais, entendendo que ela não pode ser analisada sem levar em consideração a interação entre o ambiente escolar e a vida dos seus envolvidos, considerando que o desenvolvimento do homem, o desenvolvimento do conhecimento e o desenvolvimento cultural não podem ser separados, percebe-se que este estudo não se encerra neste momento, já que existem ainda dezenas de variáveis aguardando para serem pesquisadas e analisadas. Conforme afirmava Rosa (2001) aprendemos vivendo, mas quanto mais aprendemos, mais aumenta a nossa busca e dessa surgem outras grandes perguntas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Gilberto Andrade. **A deserção da história**: o pós-modernismo e o neoliberalismo como armas ideológicas do capitalismo global: um mal estar mais que uma ruptura. 2009. 208 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cad. Pesqui.** [online]. 2000, n. 110, p.125-42. ISSN 1980-5314. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200005>> Acesso em: 23 maio 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2013, vol. 94, n. 236, p. 299-322. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>>. Acesso em 15.mai.2016.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **Enem como política pública de avaliação**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4994](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4994)>. Acesso em: 14 set. 2015.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. **LA ENSEÑANZA superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. [s.l.]: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. Novo relatório do Banco Mundial e do FMI. Washington, D.C., 2003C. Disponível em: <<http://www.wordbrank.org/data/wdi2003>>. Acesso em:11. ago. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BORTOLIM, Sergio da Costa. A política educacional como instrumento da cidadania. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n.14, p. 146-155, 2014.

BOTIA.Antonio Bolivar; RUANO, Maria Rosel Bolivar. **Currículim de ensenanza media y formación del profesorado**: hacia um convergência para asegurar el eêxito educativo para todos. Ensino médio: processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer n. 76/75**. Brasília: MEC, 1975.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DOU, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CEB no 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: <URL [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866)>. Acesso em: 08 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Brasília: DOU, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília. Edições Câmara, 2014.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

CAMELO, Rafael de Sousa. **Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo, São Paulo.

CAMISASSA, Maria Marta dos Santos; PORTUGAL, Josélia Godoy; RODRIGUES, Gabriela Toledo; LEITE, Marcelo André Ferreira. A opção governamental em Minas Gerais por uma padronização de edifícios escolares nos anos 1960-70. In: X Seminário Docomomo Brasil Arquitetura Moderna e Internacional: Conexões Brutalistas: 1955-75. **Anais...** Curitiba: 2013. Disponível em: <[http://www.docomomo.org.br/seminario%2010%20pdfs/CON\\_42.pdf](http://www.docomomo.org.br/seminario%2010%20pdfs/CON_42.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2015.

CNE/CEB. Parecer n. 05/11, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 ago. 2015.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-43.

CARNAVAL, Marilya Mariany. **O Exame Nacional do Ensino Médio: um estudo sobre seus usos (1998 – 2012)**. 2014. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo Disponível em <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=17444](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17444)>. Acesso em: 14 set. 2015.

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandarizadas e o papel do exame nacional do ensino médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 02, n. 01, 217-230, jan./jun. 2012.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro**. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 261-271.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. A Constituição de 1988 e a educação brasileira após 20 anos. 06/10/2008 - v. V - Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois. Os Cidadãos na Carta Cidadã. **Estudos Legislativos/** Senado Federal. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/resultadopesquisa?autor=Marcelo%20Lucio%20Ottoni%20de%20Castro>>. Acesso em: 15 set. 2015.

COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. **Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes**. 2012, p. 402. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas. Campinas.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006, p. 272. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-91, maio/ago. 2009.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: 1.º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia. Unioeste. 1. 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Colegiado de Pedagogia. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual da Educação. **Histórico da Lei 100**. Disponível em: <<http://lei100.educacao.mg.gov.br/historico-da-lei-100/>>. Acesso em: 01 maio 2016.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.70, p.80-99. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100006>>. Acesso em: 23.Out.2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. Cortez. São Paulo. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo Cedes no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional. 2011, Campinas. **Anais...** Cidade: Cedes, 2011. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2012, v.33, n.119, p. 379-404.. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>>. Acesso em: 07.jul. 2015.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, Pablo. (Orgs) **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILLI, Pablo. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas.** In: GENTILLI, Pablo (Org.). São Paulo: Perseu Abramo, 2013. p. 11-119.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n.2,;p. 201-36, mar./abr. 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes.** Campinas, v.21, n.55, nov. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 nov. 2014.

HORTA, Jose Silverio Baia. **A Constituinte de 1934:** comentários. In: FAVERO, O. (Org.). A educação nas constituintes brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

IBARROLA, Maria de. **Contenidos de la escolaridad em México, 1950-1980.** I Educacion y clases populares em América latina. Ciudad del Mexico: Unesco. 1985.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2010:** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Rio de Janeiro: 2010>. Acesso em: 14 mar. 2016.

INFOENEM. **Número de Inscritos no Enem 2014 ultrapassa 8,7 milhões.** 2014. Disponível em:<<https://www.infoenem.com.br/numero-de-inscritos-no-enem-2014-ultrapassa-87-milhoes/>>. Acesso em: 08 de jul. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. In: 36ª Reunião Nacional da Anped: Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais, 36. , 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_05\\_norakrawcyk\\_gt05.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2014.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) — USP. São Paulo.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo:** currículo e desenvolvimento humano.. Brasília: MEC/SEB, 2008.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma.** 2005, 251 p. Tese (Doutorado em Educação) — São Carlos: UFSCar, 2005. Disponível em : <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1314](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1314)>. Acesso em: 23 out. 2015.

LOCCO, Leila de Almeida de. **Políticas públicas de avaliação: o Enem e a escola de ensino médio.** 2005, 141 p. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-São Paulo.. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1041](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1041)>. Acesso em: 22 out. 2015.

LUNA, Ewerton Àvila dos Anjos. **Avaliação da produção escrita no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores.** 2009. 156 p. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7499/arquivo3889\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7499/arquivo3889_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 22 out. 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002

MARQUES, Eduardo Cesar. Redes sociais e poder no Estado brasileiro: aprendizados a partir de políticas urbanas. **Revista brasileira de Ciências Sociais.** [online]. 2006, v.21, n.60, p. 15-41.. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092006000100002>>. Acesso em: : 30nov. 2014.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti ; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: Novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: IX Congresso Nacional de Educação. 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere. 2009

MELÃO, Walderez Soares. **O ENEM e os professores de matemática do ensino médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular.** 2012. 111 p. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade Federal do Paraná. Curitiba

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do Currículo.** João Pessoa, v.3, n.1, p. 395-402, mar. a set. 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Escolas-Referência – A reconstrução da excelência na escola pública.** Belo Horizonte: Minas Gerais, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Histórico da Lei 100. Disponível em: <<http://lei100.educacao.mg.gov.br/historico-da-lei-100>>. Acesso em: 01 maio 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et.al.(Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de janeiro, Fiocruz, 2005.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001.

MORO, Ana Elisa Ferreira. **O modelo Welfare State social-democrata de Esping-Andersen: uma reconstituição de seus princípios**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

MYRDAL, Gunnar. **O estado do futuro**. Tradução de Affonso Blacheyre, revista por Cassio Fonseca. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 15, p. 77-87, 2007.

NEPP / UNICAMP. **Modelo de avaliação de programas sociais prioritários**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999, Relatório Final.

NEUBAUER, Rose (Coord.). Ensino médio no Brasil uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan.; abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.115, p. 323-37, abr./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de. MORAES, Karine Nunes de. DOURADO, Luiz Fernandes. **Função social da educação e da escola**. Curso de Especialização em Gestão Escolar. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/menu.htm>>. Acesso em: 10 Out. 2015.

PERRENOUD, Pierre. **Currículo real e trabalho escolar**. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

PINTO, José Marcelino de Resende. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. Atlas Brasil 2013. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA Fundação João Pinheiro – FJP. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/quem\\_faz/](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/quem_faz/)>. Acesso em: 17 out. 2014.

RABELO, Jackline Rabelo; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Suzana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, v. 9, p. 1-24, 2009.

REIS, Ana Queli Mafalda. **Exame Nacional do Ensino Médio–ENEM como indutor da prática curricular de professores de matemática a partir da perspectiva de contextualização**. 2012. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí.

RESENDE, Vera Lúcia Pereira. **Os direitos sociais como cláusulas pétreas na Constituição Federal de 1988**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário



Fieo, Osasco.

ROCHA, Ana Angelita da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. 2013. 323 p.. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Guimarães & LORENZ, Günter. **Diálogo com Guimarães Rosa**. In: Guimarães Rosa. COUTINHO, Eduardo (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 62-97. (Fortuna Crítica, vol. 6). Entrevista de 1965, em Gênova, Itália.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: Conceitos Básicos**. Disponível em: <<http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/Analisepoliticaspublicas.PDF>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de Matemática**. 2012, 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cor do tempo quando foge - Uma história do presente - Crônicas 1986-2013**. São Paulo: Cortez. 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA. José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 183-210, set./dez 2014.

SILVA, Thomas Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Thomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Claudene Souza da. **O Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do ensino médio do município de Oriximiná**. 2015, 164. Dissertação (Mestrado em Educação) — /PPGED/UEPA. Belém: UEPA, 2009. Disponível em <<file:///C:/Users/Gaspar/Downloads/CLAUDENE%20SOUZA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Saraiva. 2010. Col. Clássicos do Pensamento Econômico.

SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 83-108.

TAVARES, Andrezza Maria; AZEVEDO, Marcio Adriano de; MORAIS, Simões de. A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. **Holos**. [online]. 2014. v. 2, p. 154-161. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2155/812>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos Standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Enem: limites e possibilidades do exame nacional do ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília: DOU. 2008.

UNESCO. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, Marilza. e CASTRO, Jane Margarete de (Orgs) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 13-85.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde** - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. 2011. 527 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Universidade do Minho. Braga.

VERHINE, Robert Evan; FREITAS, Antônio Alberto. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior/UNICAMP**. Universidade Estadual de Campinas. ed. 7. Campinas, SP. Trimestral. 2012.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: Uma análise qualitativa de programas e estratégias do ensino médio em função do exame nacional do ensino médio (ENEM)**

Prezado professor (a),

Este questionário tem como propósito recolher dados para a pesquisa “AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: Uma análise qualitativa de programas e estratégias do ensino médio em função do exame nacional do ensino médio (ENEM)”, cujo objetivo é analisar e compreender as ações e os efeitos desse exame no currículo escolar. Desde já deixamos registrado aqui que não será revelado o nome da escola e dos/as participantes da pesquisa. Obrigado pela sua participação.

1. Nome da escola: \_\_\_\_\_
2. Grau de escolaridade: ( ) ensino médio ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado.
3. O seu grau de escolaridade: ( ) completo ( ) incompletos.
4. Ano do início do início do seu exercício no ensino médio \_\_\_\_\_
5. E Em quantas instituições educativas você trabalha? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) acima de 4
6. Em qual(is) rede(s) de ensino você trabalha? ( ) Privada ( ) Municipal (Pública) ( ) Estadual (Publica) ( ) Federal (Pública) ( ) Privada e pública
7. Qual sua área de formação?
8. Em quais turnos você atua como docente? ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite
9. Qual sua situação funcional nesta escola? ( ) Efetivo ( ) designado (contrato) ( ) Dobra

10. Em que turma(s) atua como docente? ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

11. Carga horária semanal como docente ( ) Até 20 horas ( ) Até 40 horas ( ) Mais de 40 horas

### **A IMPORTÂNCIA DO ENEM**

12. Como é o processo de organização das turmas, ou seja, como ocorre a enturmação dos alunos e como é feita a definição/escolha dos professores que atuarão em cada turma?

13. Com quais turmas/série você mais gosta de trabalhar? ( ) Primeiros anos ( ) Segundos anos ( ) Terceiros anos

14. Qual sua opinião sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

15. Em sua concepção em que o Enem ajuda o aluno? ( ) no desenvolvimento do pensamento crítico ( ) na capacidade de tomar decisões ( ) no desenvolvimento de diferentes linguagens ( ) a pensar soluções coletivamente ( ) a entrar na faculdade ( ) a arrumar emprego ( ) outros

16. Que importância deve ter esta avaliação (ENEM) para a escola?

17. O ENEM já foi tema de discussão em alguma reunião da escola? Se ocorreu, com que frequência ocorreu e o que foi discutido?

18. O ENEM influenciou ou tem influenciado a sua prática: ( ) ao propor objetivos de ensino da sua disciplina ( ) na escolha dos conteúdos ( ) na maneira de trabalhar os conteúdos em sala ( ) na avaliação ( ) não influenciou em nada.

### **A RESPEITO DO RANQUEAMENTO DO ENEM**

19. Conhece o ranqueamento de escolas do ENEM? ( ) Sim ( ) não

20. Em sua opinião, quais fatores influenciaram para esta escola alcançar essa posição?

21. Em sua opinião, esse ranqueamento traz quais consequências para a escola? ( )  
Provoca mudança na prática do professor? ( ) Provoca mudança na aprendizagem do  
aluno? ( ) Provoca mudança na organização curricular? ( ) não produz mudanças?
22. Em sua opinião, qual a relação entre o ENEM e a aprendizagem dos alunos?
23. Nas semanas que antecedem o ENEM ,houve mudanças na rotina da escola? Quais  
mudanças?
24. Ao elaborar seu plano de aula, que aspectos você considera em relação ao ENEM.
25. Que aspectos você considera também ao elaborar suas atividades avaliativas?
26. Quais os usos que a escola faz do resultado do ranqueamento do ENEM?
27. Quais as iniciativas da gestão da escola para a formação continuada dos professores  
do ensino medido a partir dos resultados do ENEM?
28. Quais as ações implementadas por você para o desenvolvimento da aprendizagem no  
seu conteúdo?

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: uma análise dos impactos do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) na realidade das escolas de Teófilo Otoni nas perspectivas dos atores envolvidos.”, em virtude de pesquisa de mestrado, coordenada pelo Professor Jose Gaspar Rosa.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFVJM.

O objetivo desta pesquisa é compreender as repercussões do ranqueamento do Exame Nacional do Ensino Médio no trabalho pedagógico do professor. Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder a um questionário pessoalmente ou por *email* e a uma pesquisa. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 20 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são pequenos e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: não revelar seu nome e o nome da escola na divulgação dos resultados.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão propiciar aos professores e gestores envolvidos com o ensino médio a possibilidade de revisar sua prática pedagógica e promover uma discussão sobre a possível necessidade de promover alterações curriculares.

Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares. Entretanto, os dados/informações obtidas por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não está prevista indenização por sua participação, mas, em qualquer momento, se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador do Projeto: Jose Gaspar Rosa  
Endereço: Av. Francisco Sá nº 174, Teófilo Otoni-MG.  
mestradoenem@gmail.com

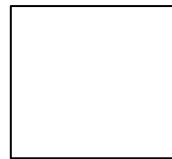
Telefone 033.988026621

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referentes à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_



---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretaria: Ana Flávia de Abreu  
Email: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).